

**KONSEP PEDAGOGI PENGHARAPAN PAULO FREIRE  
SEBAGAI ALTERNATIF PEMECAHAN MASALAH  
PENDIDIKAN ANAK JALANAN DI INDONESIA  
(TELAAH FILSAFAT PENDIDIKAN)**

**Tesis**

**Diajukan sebagai salah satu syarat untuk memperoleh  
gelar Magister Humaniora pada Program Studi Ilmu Filsafat  
Program Pascasarjana Departemen Filsafat  
Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya  
Universitas Indonesia**

**Oleh:  
ROSA TOSAINI  
NPM. 6702050118**

**PROGRAM PASCASARJANA  
DEPARTEMEN FILSAFAT  
FAKULTAS ILMU PENGETAHUAN BUDAYA  
UNIVERSITAS INDONESIA  
2005**

## LEMBAR PENGESAHAN

Tesis ini telah diujikan pada hari Rabu, tanggal 20 Juli 2005, dengan susunan penguji sebagai berikut:

1. Dr. Akhyar Yusuf Lubis  
(Ketua Penguji)
2. Dr. Gadis Arivia  
(Pembimbing/Penguji)
3. Dr. Boas Boang Manalu, S.S, M.Hum  
(Penguji)
4. M. Fuad, M.Hum  
(Penguji)
5. Donny Gahril Adian, S.S, M.Hum  
(Penguji)

Tanda Tangan




Depok, 20 Juli 2005

Disahkan oleh:

Ketua Departemen Filsafat  
Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya  
Universitas Indonesia



**Dr. Akhyar Yusuf Lubis**  
NIP. 131 999 849

Dekan  
Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya  
Universitas Indonesia



**Prof. Dr. Ida Sundari Husen**  
NIP. 130 202 964

## KATA PENGANTAR

Berkat Rahmat Tuhan Yang Maha Kuasa, penulisan tesis ini dapat terlaksana dan selesai tepat pada waktunya. Tesis ini tidak akan pernah terwujud sebagaimana mestinya jika tidak ada dorongan dan campur tangan dari berbagai pihak, sejak tahap-tahap persiapan sampai pelaksanaannya, baik berupa saran-saran, petunjuk, bimbingan, maupun dukungan moril dan materiil yang diberikan kepada penulis.

Sesuai dengan ketentuan yang berlaku pada Program Pascasarjana Departemen Filsafat Fakultas Ilmu Pengetahuan Universitas Indonesia, maka maksud dan tujuan dari penulisan tesis ini adalah dalam rangka memenuhi dan melengkapi persyaratan untuk mencapai gelar Magister Humaniora.

Untuk semua itu, pada kesempatan ini penulis ingin menyampaikan rasa terima kasih yang sebesar-besarnya kepada:

- 1) Dr. Gadis Arivia, selaku pembimbing yang senantiasa bersedia meluangkan waktu untuk memberi petunjuk, memeriksa, mengomentari dan memberi masukan gagasan serta pemikiran, terutama dalam penyusunan berbagai bagian, skema bahkan sampai hal-hal yang paling teknis dari cara penulisan tesis ini yang telah diperiksa dengan teliti. Selain itu, penulis sangat merasakan motivasi yang diberikan beliau agar tetap tekun dan tegar dalam menyelesaikan tesis ini. Terima kasih untuk semua dukungannya.
- 2) Dr. Akhyar Yusuf Lubis, Mohamad Fuad, M.Hum, Dr. Boas Boang Manalu, S.S, M.Hum, dan Donny Gahril Adian, S.S, M.Hum, sebagai penguji yang telah memberikan berbagai pertanyaan yang kritis serta masukan-masukan yang konstruktif, terutama untuk menyempumakan dalam menuangkan gagasan pemikiran Paulo Freire dalam bidang pendidikan, sehingga penulis dapat memberikan jawaban yang lebih filosofis.
- 3) Dr. V. Irmayanti M. Budianto, M.Si dan Prof. Dr. Udin Winataputra, MA, yang telah memberikan kritik, saran, serta memotivasi penulis untuk menyelesaikan karya tulis ini, sehingga dapat selesai tepat pada waktunya. Sekali lagi, terima kasih

- 4) Universitas Terbuka, melalui PSDM Universitas Terbuka, yang telah memberikan beasiswa, juga Perpustakaan Universitas Terbuka yang menyediakan berbagai buku pustaka, sehingga penulis dapat menyelesaikan studi ini, yang tentunya memerlukan biaya yang tidak sedikit.
- 5) Drs. Ramon M. Simanjuntak, suamiku tercinta; anak-anakku Asido, Andreas, Agapito, dan Rita; menantuku Andhita dan Rudi Butar Butar; dan cucuku Raimon Dito, yang kucintai dan kusayangi, yang dengan rela dan penuh kasih memberikan kesempatan dan dukungan, serta menyediakan berbagai fasilitas baik secara moril maupun materiil. Walaupun penulis kadangkala mengabaikan kalian, karena terlalu sibuk untuk menyelesaikan tesis ini. Hanya satu yang dapat kusampaikan puji syukur Tuhan Yesus, Engkau telah memberiku anugerah suami dan anak-anak yang baik, penuh kasih, dan pengertian.
- 6) Teman-teman Program Pascasarjana Filsafat Universitas Indonesia angkatan 2002, Bu En Nainie, Pak Abbas, Pak Lukmansyah Masputra, Yesaya, Irawan, R. Fahmi, Kholid, dan Pak Saefuddin (almarhum), yang senantiasa bersama-sama mengikuti kuliah dan diskusi dalam suasana akademis, serta saling memotivasi agar kita dapat menyelesaikan studi ini bersama-sama. Demikian juga untuk teman-teman penulis Masykur, Reinhard, dan Eko, yang telah memberikan bantuannya pada saat penulis mencari buku-buku pustaka dalam penulisan tesis ini. Terima kasih untuk persahabatan dan kerjasamanya, kiranya Tuhan YME memberkati kita semua.
- 7) Mbak Nur, Mbak Wiwik, Mbak Munawaroh, Mbak Ima, Mbak Dwi, dkk, di Sekretariat Departemen Filsafat yang telah membantu semua urusan administratif dan memperlancar komunikasi penulis dengan para dosen.
- 8) Teman dan sahabatku, Drs. Zainul I. Amin, M.Si, Dr. Wahyuni Kadarko, Tiesnawati W, SH, Drs. Kuswaya Wihardit, M.A, Wiwin Siswantini, S.E, M.M dan rekan-rekan sekerja di Universitas Terbuka, yang senantiasa memberi semangat dan memotivasi penulis menyelesaikan tesis ini.

9) Saudara dan seluruh keluarga besar, Pendeta Richard Tumundo, S.Th, serta rekan-rekan Majelis Jemaat GPIB Markus, yang sejak awal sampai selesainya penulisan tesis ini senantiasa memberikan dorongan serta doa restu. Terima kasih untuk dukungannya.

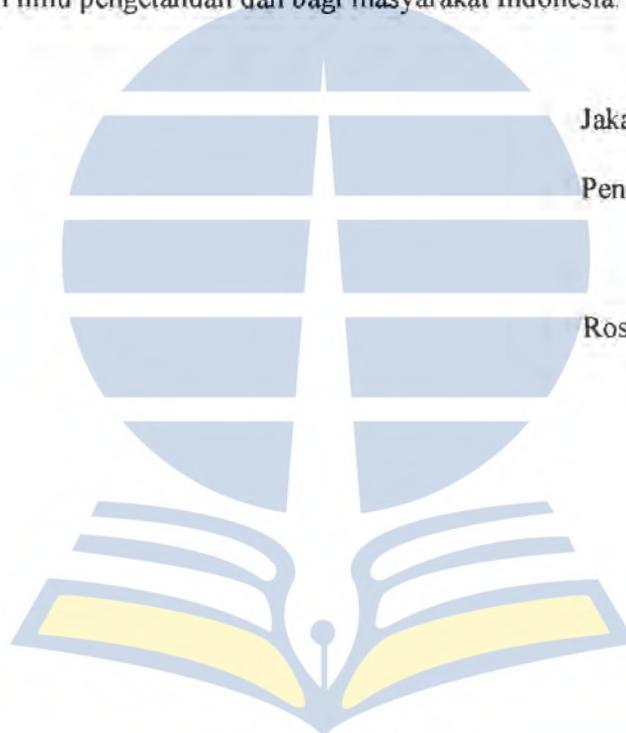
Semoga segala budi kebaikan hati yang telah diberikan kepada penulis mendapat imbalan yang pantas dari Tuhan Yang Maha Kuasa.

Penulis sepenuhnya sadar bahwa tesis ini masih jauh dari sempurna. Namun betapa kecilnya pun manfaat yang diberikan dalam tulisan ini, penulis berharap bahwa naskah ilmiah ini dapat berguna sebagai suatu sumbangsih bagi perkembangan ilmu pengetahuan dan bagi masyarakat Indonesia.

Jakarta, 20 Juli 2005

Penulis,

Rosa Tosaini



*Seluruh tesis ini merupakan tanggung jawab penulis.*

*Depok, 20 Juli 2005*

*Penulis,*

*Rosa Tosaini*



**MOTO**

*Pedulilah pada Mereka yang Tertindas dan Terpuruk,  
Karena Mereka Adalah Bagian dari Kita.  
Khususnya Buat Anak Terlantar dan Anak Jalanan,  
Sadar dan Berharaplah pada Pendidikan  
Yang akan Merubah Dirimu dan Duniamu.  
(Rosa Tosaini)*

*"Viva La Educación Popular!"  
(Hidup Pendidikan Rakyat!)  
(Paulo Freire)*

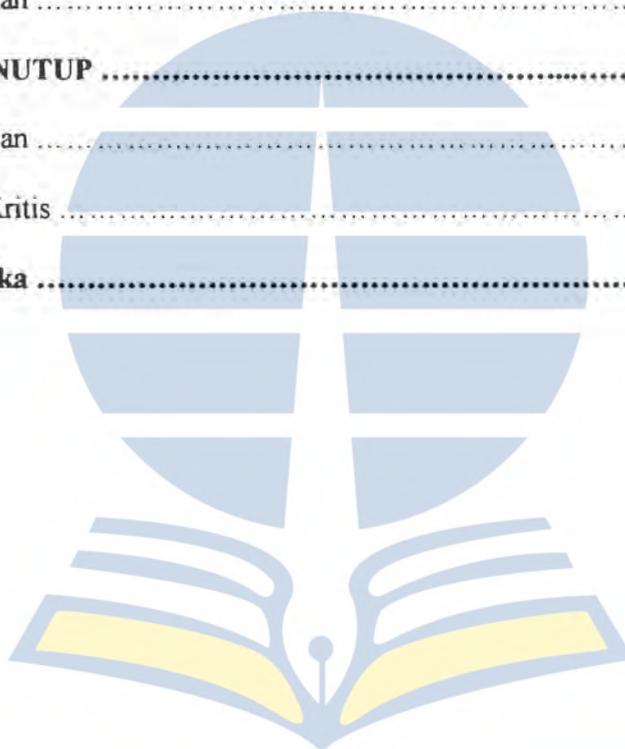


arquivos paulo freire

## DAFTAR ISI

<b>Halaman Judul .....</b>	<b>i</b>
<b>Lembar Pengesahan .....</b>	<b>ii</b>
<b>Kata Pengantar .....</b>	<b>iii</b>
<b>Daftar Isi .....</b>	<b>vi</b>
<b>Abstrak .....</b>	<b>viii</b>
<b>Daftar Skema dan Tabel .....</b>	<b>ix</b>
<b>BAB I: PENDAHULUAN .....</b>	<b>1</b>
1.1. Latar Belakang Masalah .....	1
1.2. Perumusan Masalah .....	11
1.3. Tujuan Penelitian dan Kegunaan Penelitian .....	13
1.4. Kerangka Teori dan Konsep .....	14
1.5. Riwayat Hidup dan Karya-karya Paulo Freire .....	24
1.6. Metode Penelitian .....	29
1.7. Sistematika Penulisan .....	30
<b>BAB II: PEDAGOGI KAUM TERTINDAS MENURUT PAULO FREIRE</b>	<b>34</b>
2.1. Pendahuluan .....	34
2.2. Konsep Pendidikan Paulo Freire dan Kondisi Kaum Tertindas .....	36
2.2.1. Budaya Bisu Kaum Tertindas .....	42
2.2.2. Konsientisasi Pedagogi Kaum Tertindas .....	52
2.2.3. Pendidikan Hadap-Masalah sebagai Pembebasan Kaum Tertindas .....	57

2.2.4. Pendidikan Pengkodean sebagai Praksis Kaum Tertindas .....	63
2.3. Kesimpulan .....	69
<b>BAB III: PEDAGOGI PENGHARAPAN DAN ANAK JALANAN .....</b>	<b>73</b>
3.1. Pendahuluan .....	73
3.2. Pedagogi Pengharapan Paulo Freire dan Pendidikan Anak Jalanan .....	75
3.2.1. Pedagogi Pengharapan sebagai Konsientisasi Anak Jalanan .....	86
3.2.2. Pedagogi Pengharapan sebagai Transformasi Sosial Anak Jalanan .....	108
3.3. Kesimpulan .....	114
<b>BAB IV: PENUTUP .....</b>	<b>122</b>
4.1. Kesimpulan .....	122
4.2. Catatan Kritis .....	132
<b>Daftar Pustaka .....</b>	<b>142</b>



## ABSTRAK

Indonesia merupakan negara terbesar yang mempunyai jumlah anak jalanan atau anak terlantar, di mana umumnya mereka tidak bersekolah atau putus sekolah. Krisis ekonomi yang terjadi diyakini berpengaruh besar terhadap peningkatan jumlah anak ini. Pada tahun 1998, Menteri Sosial menyatakan bahwa terjadi peningkatan jumlah anak jalanan sekitar 400%. Pengaruh globalisasi yang berkembang dengan pesat, serta teknologi yang berkembang pesat, transfer ilmu pengetahuan dapat berkembang dan berpengaruh pada sistem pendidikan yang ada, baik antar negara maupun antar bangsa. Hal ini dapat dilihat dari realitas masalah pendidikan anak di Indonesia.

Berdasarkan latar belakang tersebut, pokok permasalahan dalam tesis ini dapat dirumuskan, sebagai berikut: Bagaimana mengaitkan konsep pedagogi pengharapan Paulo Freire dengan solusi pemecahan masalah pendidikan anak jalanan? Permasalahan pokok tersebut akan diuraikan menjadi dua masalah, yaitu: *Pertama*, apa konsep pendidikan Paulo Freire tentang pedagogi kaum tertindas itu? *Kedua*, kenapa pedagogi pengharapan Paulo Freire dapat digunakan sebagai transformasi sosial anak jalanan?

Kerangka teori yang digunakan, yaitu konsep pendidikan Paulo Freire didasarkan pada pandangan mengenai manusia dan dunia. Menurutnya, kodrat manusia itu tidak hanya “berada-dalam-dunia”, melainkan juga “berada-bersama-dengan-dunia” (*being in and with the world*) (Paulo Freire, 1972: 71). Di samping itu, bahwa pengharapan sebagai kebutuhan ontologis, menurut Paulo Freire, memerlukan praktik supaya dapat menjadi sesuatu yang konkret historis (Paulo Freire, 1999: 8).

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa *pertama*, berdasarkan filsafat pendidikan kontemporer dan paradigma pendidikan kritis Paulo Freire, konsep pendidikan Paulo Freire tentang kaum tertindas dapat dijelaskan dengan memahami empat unsur, yaitu dengan memahami budaya bisu kaum tertindas, konsientisasi pedagogi kaum tertindas, pendidikan hadap-masalah sebagai pembebasan kaum tertindas, dan pendidikan pengkodean sebagai praksis kaum tertindas.

*Kedua*, pedagogi pengharapan, menurut Paulo Freire, mempunyai dua unsur. *Pertama*, sikap kritis, atau tidak puas, dengan kenyataan yang sudah ada. Kalau kita tidak kritis dan sudah puas, pengharapan tidak dibutuhkan, hanya menyesuaikan diri dengan *status quo*. 2) Kepercayaan. Dalam pendidikan kaum tertindas, kepercayaan dipahami sebagai dunia yang penuh dengan penderitaan orang tertindas yang dapat berubah. Karena itu, konsep pedagogi pengharapan Paulo Freire dapat menjadi alternatif pemecahan masalah pendidikan anak jalanan melalui munculnya kesadaran dan pengharapan yang didasarkan pada transformasi sosial dari struktur-struktur yang tidak adil kepada dunia yang lebih adil dan baik.

**DAFTAR SKEMA DAN TABEL**

Skema 2.1. Teori Dialog dan Anti Dialog .....	62
Skema 2.2. Makna dan Hakikat Praksis .....	66
Skema 3.1. Unsur Pedagogi Pengharapan .....	80
Tabel 3. 2. Perkembangan Perubahan Kesadaran .....	101



# BAB I

## PENDAHULUAN

### 1.1. Latar Belakang Masalah

Sampai saat ini keberadaan kaum miskin sering dipandang sebagai bagian yang paling buruk dari kehidupan kota, akan tetapi nyatanya kota tidak pernah bisa terpisah dari kehidupan mereka. Dalam berbagai kesempatan, wajah mereka harus direkayasa sampai memberi kesan lebih baik supaya kota lebih mapan. Bahkan, pada saat-saat tertentu mereka harus kehilangan kesempatan untuk mencari nafkah, karena tempat mereka berjualan akan dijadikan bagian kota yang cocok dengan kriteria kota metropolitan (Irwanto, 1997: 105).

Dalam perkembangan kota modern di mana pun di dunia, kehidupan kaum miskin ini tidak dapat dipisahkan. Mereka mempunyai peranan sosial, ekonomis, dan politis yang lekat dengan kehidupan metropolis. Bisakah kota hidup tanpa sektor informal yang dinamis? Penjual buah di pinggir jalan, anak-anak penjaja koran dan majalah, kios-kios kecil menjual rokok dan berbagai keperluan praktis, serta anak-anak penyemir sepatu adalah bagian kehidupan anak jalanan metropolitan yang telah memiliki pasar sendiri.

Indonesia merupakan negara terbesar yang mempunyai jumlah anak jalanan atau anak terlantar, di mana umumnya mereka tidak bersekolah atau putus sekolah, dalam beberapa tahun belakangan. Krisis ekonomi yang terjadi diyakini berpengaruh besar terhadap peningkatan jumlah ini. Pada tahun 1998, Menteri

Sosial menyatakan bahwa terjadi peningkatan jumlah anak jalanan sekitar 400% (*Kompas*, 4 Desember 1998).

Dalam laporan penelitian Yayasan Duta Awam pada 1997, diungkapkan bahwa bahaya terbesar yang paling sering dialami anak jalanan adalah dikejar polisi di mana 91% anak yang pernah tertangkap mengaku mengalami penyiksaan (Gunawan Permadi dan Nila Ardhianie, 1997). Selain kekerasan yang dialami anak jalanan secara personal, kekerasan terhadap komunitas juga sering terjadi. Kekerasan yang baru saja terjadi adalah pengusiran anak-anak jalanan dari rumah singgah oleh ketua LSM pengelolanya sendiri dan penyerangan sekelompok orang terhadap anak jalanan di Manggala, di mana dua anak perempuan menjadi korban perkosaan kelompok tersebut (Odi Shalahuddin, 2004).

Bentuk kekerasan lainnya adalah kekerasan dan eksploitasi seksual. Hampir seluruh anak jalanan perempuan pernah mengalami pelecehan seksual terlebih bagi anak yang tinggal di jalanan. Ketika tidur, seringkali mereka menjadi korban dari kawan-kawannya atau komunitas jalanan, misalnya digerayangi tubuh dan alat vitalnya. Ada juga kekerasan dalam bentuk perkosaan. Dalam laporan Setara pada tahun 1999, dinyatakan bahwa 30% anak jalanan perempuan mengalami hubungan seksual pertama akibat perkosaan. Perkosaan tidak jarang dilakukan oleh sekelompok orang yang dikenal dengan istilah *Jepang baris*. Di kawasan Simpang Lima, kekerasan seperti ini sering terjadi yang dilakukan oleh sekelompok orang tertentu. Bahkan, ada pemberitaan media massa mengenai dugaan kekerasan dan eksploitasi terhadap puluhan anak jalanan yang justru dilakukan oleh pendampingnya sendiri (*Kompas*, 4 September 2000)

Pada tahun 2004 diperkirakan jumlah anak jalanan di Indonesia sekitar 50.000 anak dan 10% di antaranya adalah perempuan. Semarang yang merupakan kota terbesar kelima di Indonesia, tidak lepas dari keberadaan anak jalanan. Pada tahun 1999 pemetaan yang dilakukan oleh Kantor Wilayah Departemen Sosial Jawa Tengah, diketahui ada sekitar 1.500 anak. Sumber lain memperkirakan sekitar 2.000 anak jalanan. Sebelum krisis terjadi, pada 1997 diperkirakan ada 700 anak. Karena itu, terjadi peningkatan jumlah hampir 200% setelah adanya krisis (Odi Shalahuddin, 2004).

Perhatian serius terhadap anak jalanan tidak semata-mata terdorong karena adanya besarnya jumlah anak jalanan, melainkan karena situasi dan kondisi anak jalanan yang buruk di mana mereka ini belum mendapatkan hak-haknya bahkan sering terlanggar. Secara umum dapat dikatakan bahwa dunia jalanan adalah dunia yang penuh dengan kekerasan dan eksploitasi. Pertarungan demi pertarungan selalu berakhir dengan kekalahan tanpa ada kemenangan dari pihak mana pun, akan tetapi hal ini terus berlangsung. Seorang dewasa pun belum tentu mampu mengaranginya dengan baik, apalagi bagi anak-anak.

Eksistensi anak jalanan sudah lazim tampak pada kota-kota metropolitan. Kepekaan masyarakat kepada mereka terlihat tidak begitu tajam, padahal anak jalanan merupakan karunia dan berkat Tuhan Yang Maha Esa yang dalam dirinya melekat harkat dan martabat sebagai manusia yang harus dijunjung tinggi. Hak asasi anak merupakan bagian dari hak asasi manusia (HAM), seperti yang tertuang dalam UUD 1945, UU No. 39 tahun 1999 tentang Hak Asasi Manusia,

dan Keputusan Presiden RI No. 36 tahun 1990 tentang Pengesahan *Convention on the Right of the Child* (Armai Arief, 2002: 55).

Kehidupan anak jalanan di tengah-tengah masyarakat kota metropolitan seperti di atas sejalan dengan pemikiran Paulo Freire yang mengatakan bahwa “kondisi itu adalah tatanan masyarakat yang tidak adil. Sistem norma, prosedur, kekuasaan, dan hukum memaksa individu-individu untuk percaya mengenai kemiskinan dan ketidakadilan sebagai fakta yang tidak terelakkan dalam kehidupan.” Tatanan yang tidak adil itu telah meletakkan kekuasaan di tangan segelintir orang dan menempatkan mitos-mitos di pikiran semua orang (William A. Smith, 1976: 1).

Adanya realitas kemiskinan dan anak jalanan tidak dapat dilepaskan dari perkembangan kemajuan zaman di bidang pendidikan. Pengaruh globalisasi yang berkembang dengan pesat, serta teknologi yang berkembang pesat, transfer ilmu pengetahuan dapat berkembang dan berpengaruh pada sistem pendidikan yang ada, baik antar negara maupun antar bangsa. Namun bagi negara-negara berkembang, transfer ilmu pengetahuan sering menimbulkan kendala.

Fenomena ini disebabkan oleh masyarakat negara berkembang masih belum sepenuhnya menjadi negara industrialis, tetapi masih merupakan masyarakat transisi dari masyarakat agraris menuju masyarakat industri. Dengan kondisi seperti ini, kelompok masyarakat yang ada sering dihadapkan dengan berbagai masalah sosial, ekonomi, dan budaya yang khusus dalam bentuk krisis.

Krisis masyarakat Indonesia, yang dimulai dengan krisis finansial dan ekonomi pada tahun 1997, telah melahirkan suatu krisis total dari seluruh

kehidupan masyarakat kita. Krisis total tersebut merupakan suatu krisis kemanusiaan, yang berarti juga krisis pendidikan. Ketika masyarakat Indonesia tenggelam di dalam krisis total, dunia sekitar kita terus-menerus berubah. Kita berada dalam milenium ketiga, yaitu milenium global yang berubah dengan cepat. Masyarakat dari sifatnya yang tertutup menjadi terbuka lebar. Hubungan antar manusia tidak mengenal lagi batas-batas ruang dan waktu. Kemajuan teknologi informasi telah menyatukan dan mengubah tata cara kehidupan manusia (H.A.R.Tilaar, 2002: xxxvii).

Bagi negara maju, masyarakatnya adalah masyarakat industri. Dalam negara maju itu, sistem pendidikan secara umumnya telah berkembang dengan pesat sesuai dengan kemajuan teknologi yang diterapkannya. Pendidikan sebagai suatu bagian dari suatu sistem sosial, tentunya tidak lepas dari berbagai persoalan yang dihadapinya. Kita tahu dalam masa perkembangan pendidikan di Indonesia sejak zaman kemerdekaan sampai sekarang, berbagai kebijakan tentang sistem pendidikan telah diterapkan, namun belum ada yang benar-benar efektif dapat menuntun kemajuan pendidikan bagi peserta didik.

Berbagai usaha pemerintah untuk menuntaskan persoalan-persoalan di atas melalui program Wajib Belajar Pendidikan Dasar (Wajar Dikdas) 6 tahun, telah dilakukan sejak tahun 1984, dilanjutkan dengan Wajib Belajar (Wajar) 9 tahun pada tahun 1994 namun tidak dapat berjalan intensif. Hal ini disebabkan berbagai kendala antara lain tidak didukung oleh adanya Undang-Undang Wajib Belajar, sehingga kelalaian pemerintah atau pun orang tua jika tidak melaksanakan program Wajar tidak dapat dituntut secara hukum.

Pendidikan di Indonesia sekarang dapat diibaratkan, seperti mobil tua yang mesinnya *rewel* yang sedang berada di tengah arus lalu lintas di jalan bebas hambatan. Mengapa demikian? Pada satu sisi, betapa dunia pendidikan di Indonesia saat ini dirundung masalah besar. Sedangkan pada sisi lain, tantangan memasuki milenium ketiga tidaklah main-main.

Masalah besar yang dihadapi itu, menurut Sudarminta, SJ, meliputi: mutu pendidikan kita yang masih rendah, sistem pembelajaran di sekolah-sekolah yang belum memadai, dan krisis moral yang melanda masyarakat kita. Sedangkan, tantangan yang dihadapi agar dapat tetap “hidup” memasuki milenium ketiga, perlunya diupayakan: pendidikan yang tanggap terhadap situasi persaingan dan kerja sama global, pendidikan yang membentuk pribadi yang mampu belajar seumur hidup, dan pendidikan yang menyadari sekaligus mengupayakan pentingnya pendidikan nilai (Paul Suparno, 2002: 9).

Dalam pendidikan, transfer ilmu pengetahuan pada negara-negara berkembang sering menemui hambatannya pada kondisi sosial budaya. Hal ini disebabkan kondisi sosiologis negara berkembang pada umumnya, yaitu bercorak masyarakat transisi yang belum pernah mengalami proses industrialisasi. Negara berkembang merupakan masyarakat peralihan dari corak masyarakat agraris menuju masyarakat industri. Kondisi masyarakat transisi itu melahirkan kondisi budaya yang khusus pula.

Secara kultural masyarakat dunia ketiga masih didominasi oleh sisa-sisa sikap feodal, walaupun nilai-nilai modern telah masuk dan berkembang, sehingga negara seperti ini akan melahirkan sebuah tipe masyarakat yang khas dengan

berbagai masalah-masalah sosial, ekonomi dan budaya yang khusus pula. Sistem pendidikan pada negara berkembang biasanya berlangsung pada sebuah budaya yang sifatnya paternalistik, hal ini disebabkan masih dominannya sikap-sikap sisa feodal dalam masyarakatnya (Siti Murtiningsih, 2004: 2-3).

Dalam situasi negara seperti ini, hubungan sosial yang bersifat paternalistik juga berpengaruh dalam sistem pendidikan dari suatu negara. Di berbagai negara termasuk di Indonesia, sistem pendidikan yang ada merupakan sistem yang dibuat sentralistik, penyelenggaraan dilakukan oleh pemerintah sebagai penguasa. Sekolah adalah lembaga yang dibuat oleh negara, demi kepentingan negara. Sistem pendidikan yang diberlakukan sampai saat ini belum memperlihatkan hasil yang signifikan dan optimal sesuai dengan fungsi sebenarnya.

Pendidikan oleh berbagai kalangan masih diyakini sebagai alternatif mengatasi krisis multidimensional. Ketidakmampuan sumber daya manusia (SDM) dalam mengatasi krisis ekonomi, moral, kepercayaan, budaya dan identitas serta penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi berimbas negatif dalam masyarakat. Persoalan mendasar pendidikan di negeri ini ialah bagaimana menempatkan pendidikan dalam bingkai situasi dan kondisi Indonesia, baik dari sisi sosial, ekonomi, politik, maupun kebudayaan, yakni kegiatan belajar-mengajar yang mampu merekomendasikan peserta didik menjadi dirinya sendiri, yang menghargai keunikan dan yang percaya pada sesamanya (*Kompas*, 8 September 2000).

Seperti kita ketahui bahwa sumber daya manusia Indonesia dalam persaingan masih dalam posisi yang sangat rendah, yaitu pada posisi ke-39 pada tahun 1997 dan turun menjadi ke-46 dari 47 negara pada tahun 1999. Kualitas sumber daya manusia yang rendah ini jelas menghambat proses pertumbuhan kesejahteraan dan menghambat pemulihan krisis. Di bidang pendidikan, Indonesia termasuk dari sembilan negara dunia yang memiliki peringkat buruk dalam hal anak tidak sekolah. Sekitar 70 persen dari 125 juta anak yang tidak bersekolah ada di Indonesia, lainnya tersebar di negara-negara Banglades, Brazil, Cina, Mesir, India, Meksiko, Nigeria, dan Pakistan. Kondisi ini jelas memperlihatkan ketidakberhasilan pendidikan di Indonesia. Hasil penelitian di 12 negara Asia yang dilakukan oleh *Political and Economical Risk Consultancy* (PERC) yang berbasis di Hongkong menyimpulkan bahwa sistem pendidikan di Indonesia berada di urutan ke-12 di bawah Vietnam (*Suara Merdeka*, 12 November 2004).

Pendidikan di Indonesia tampaknya sudah tidak berhasil ditinjau dari aspek pedagogis. Dunia pendidikan sekarang dinilai kering dari aspek pedagogis, dan sekolah lebih tampak mekanis, sehingga seorang anak sekolah cenderung kerdil karena tidak mempunyai dunianya sendiri. Untuk itu, diperlukan adanya suatu upaya baru dalam menjalankan proses belajar-mengajar. Metode baru, dalam pengertian berbeda dari yang selama ini, melembaga dalam dunia pendidikan kita. Salah satu metode pendidikan yang dinilai tepat dijalankan di dunia ketiga adalah konsep pendidikan Paulo Freire yang menganggap bahwa “pendidikan merupakan proses pembebasan” (Paulo Freire, 2003: 79).

Kondisi pendidikan yang banyak mengalami berbagai persoalan dalam berbagai hal, seperti kurikulum, sarana dan prasarana maupun sumber daya manusianya, perlu mendapat terobosan baru dengan metode pendidikan yang kritis progresif. Pendekatan kritis progresif ini tentunya akan menyebabkan “kesadaran kritis” muncul sebagai unsur yang penting bagi berkembangnya proses pendidikan, sehingga diharapkan mampu menghasilkan sumber daya manusia yang kritis dan progresif.

Dalam pandangan Paulo Freire, guru bukan hanya sebagai tenaga pengajar saja, yang memberikan perintah kepada anak didik, tetapi mereka juga harus merupakan pekerja kultural (*cultural workers*). Mereka harus sadar bahwa pendidikan itu mempunyai dua kekuatan sekaligus sebagai “aksi kultural untuk pembebasan” atau sebagai “aksi kultural untuk dominasi dan hegemoni”; sebagai medium untuk “memproduksi sistem sosial yang baru” atau sebagai medium untuk “memproduksi *status quo*”.

Untuk memahami pentingnya konsep pendidikan Paulo Freire dalam dunia kaum miskin, dapat dicermati pernyataan Moacir Gadotti dan Carlos Alberto Torres (1997) bahwa “*educator can be with Freire or against Freire, but not without Freire.*” Pernyataan ini menunjukkan signifikansi konsep pendidikan Paulo Freire dalam diskursus pendidikan di dunia, termasuk Indonesia. Sebagai seorang humanis revolusioner, Paulo Freire menunjukkan kecintaannya yang tinggi kepada manusia, khususnya anak jalanan.

Dengan kepercayaan ini, Paulo Freire berjuang untuk menegakkan sebuah dunia yang “*menos feio, menos malvado, menos desumano*” (tak buruk, tak jahat,

dan manusiawi) (Paulo Freire, 2003: 81). Dalam kaitan dengan itu, paradigma berpikir kritis dalam proses belajar-mengajar merupakan model yang tepat dalam menumbuhkan pengharapan hidup terhadap anak-anak didik di ruang kelas. Paradigma kritis itu hanya bisa diimplementasikan dalam bentuk hubungan dialogis antara peserta didik dengan pendidik.

Dengan argumen itu, konsep pendidikan Paulo Freire dipandang perlu untuk mengganti model pendidikan lama yang mengedepankan relasi monologotoriter dengan model demokrasi. Pemikiran Paulo Freire itu banyak diikuti oleh negara berkembang, karena ia mempunyai arah politik pendidikan yang jelas. Arah pendidikan Paulo Freire berporos pada keberpihakan kepada kaum tertindas (*the oppressed*) sebagai transformasi sosial.

Di tengah-tengah hiruk-pikuk dunia yang penuh dengan penderitaan dan keputusasaan yang dialami kaum miskin metropolitan (anak jalanan), menurut konsep pendidikan Paulo Freire, masih ada satu hal yang perlu dipegang dalam hidup ini, yaitu “pengharapan”. Mengapa? Karena bagi Paulo Freire, pengharapan membuat orang tidak kehilangan orientasi mengenai makna hidupnya serta arah tujuannya kepada sesuatu yang bernilai. Pengharapan merupakan kekuatan bagi perjuangan. Dengan hilangnya pengharapan, dapat menjadi keputusasaan yang tragis. Karena itu, menurut Paulo Freire, diperlukan pendidikan berpengharapan (*pedagogy of hope*). Pengharapan ini sangat penting untuk eksistensi manusia, baik sebagai makhluk individual atau pun sebagai makhluk sosial (Paulo Freire, 2001: 9-10).

Dapat diketahui bahwa pengharapan anak jalanan tentang pendidikan cukup baik, banyak di antara mereka masih mempunyai harapan untuk sekolah tetapi kondisi dan situasi tidak memungkinkan. Untuk menambah pengetahuan, mereka menyatakan bahwa di sela-sela mencari nafkah di jalan mereka juga suka membaca. Sayangnya, bacaan yang dibaca mereka bukan buku pelajaran, melainkan koran kriminal dan sejenisnya dengan tingkat berita yang sebenarnya belum sesuai dengan usia mereka dan bacaan itu pun berasal dari koran bekas atau koran yang dijajakan temannya yang menjadi penjual koran (Kuswaya Wihardit, Sugilar, Ojat Darajat, dan Rosa Tosaini, 2002: 73).

Pengharapan yang ada dalam diri anak jalanan melalui pendidikan sebagai proses pembebasan diri dari ketertindasan, menurut Paulo Freire, pendidikan diharapkan dapat memberikan kesempatan pada anak yang “tertindas” untuk memperoleh pendidikan yang sesuai dengan latar belakang mereka. Oleh karena itu, penulis tertarik untuk meneliti konsep pedagogi pengharapan Paulo Freire sebagai pemecahan masalah anak jalanan menuju transformasi sosial, yang diharapkan dapat memberikan jawaban secara filosofis dalam merekonstruksi pengharapan anak jalanan khususnya dan masalah pendidikan pada umumnya.

## 1.2. Perumusan Masalah

Permasalahan anak jalanan tersebut merupakan fenomena sosial yang sangat memprihatinkan, karena bagaimana pun kita tahu bahwa anak-anak adalah penerus bangsa yang harus mendapat perhatian. Jika anak-anak sebagai penerus bangsa tidak mempunyai latar pendidikan yang baik, benar, dan berkualitas, apa

yang akan terjadi? Tentunya, mereka akan menjadi anak bangsa yang kurang berkualitas juga. Untuk mencegah terjadinya masalah yang demikian, sepatutnya permasalahan ini dikaji agar paling tidak kita akan memperoleh deskripsi tentang masalah yang hakiki, yang sebenarnya mungkin dapat diatasi dengan cara tertentu.

Banyak penelitian tentang pemikiran Paulo Freire dan anak jalanan, namun selama ini penelitian-penelitian yang ada tidak menganalisis tentang penyadaran (*conscientização*) yang muncul menjadi pengharapan dari anak jalanan, yang merupakan hakikat penting dari kehidupan manusia yang dapat merubah dirinya dan dunianya. Dengan begitu dalam penelitian ini, karya tulis yang ada tentang pemikiran Paulo Freire lebih ditekankan kepada konsep manusia dan konsientisasi yang lebih menitikberatkan kepada konsientisasi pendidikan kaum tertindas dan pengharapan anak jalanan. Konsientisasi dan pengharapan merupakan unsur penting dari kehidupan manusia untuk melakukan transformasi sosial yang lebih hidup dan rasional.

Dalam pendidikan, konsientisasi dapat mengandung pengharapan yang merupakan hal penting yang harus dipegang dalam kehidupan pendidik dan peserta didik. Pengharapan mempunyai pengaruh terhadap proses kemajuan pengembangan diri manusia, khususnya peserta didik seperti anak jalanan, sehingga mereka mempunyai tujuan bagi hidupnya. Bahkan, Paulo Freire sendiri menegaskan bahwa pengharapan merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari kehidupan manusia. Perbuatan apa pun tanpa ada pengharapan tidak mempunyai makna yang mendalam dan kurang membawa hasil bagi ketenangan batin.

Berdasarkan latar belakang dan penjelasan yang telah diuraikan, pokok permasalahan dalam tesis ini dapat dirumuskan, sebagai berikut: Bagaimana mengaitkan konsep pedagogi pengharapan Paulo Freire dengan solusi pemecahan masalah pendidikan anak jalanan? Permasalahan pokok tersebut akan diuraikan menjadi dua masalah, yaitu: *Pertama*, apa konsep pendidikan Paulo Freire tentang pedagogi kaum tertindas itu? *Kedua*, kenapa pedagogi pengharapan Paulo Freire dapat digunakan sebagai transformasi sosial anak jalanan?

### 1.3. Tujuan dan Kegunaan Penelitian

Berdasarkan ide pokok yang tercantum dalam latar belakang dan perumusan masalah, tujuan utama dari penelitian ini, yaitu terungkapnya isi, makna dan tindakan praksis konsep pendidikan Paulo Freire yang berkaitan dengan pedagogi pengharapan. Selain itu, tujuan umum dari penelitian untuk mengungkap dan memberikan refleksi kritis terhadap pedagogi pengharapan anak jalanan menurut Paulo Freire dan gagasan-gagasannya dalam pendidikan bagi kaum tertindas.

Sedangkan tujuan khusus, yaitu: *pertama*, untuk menjelaskan dan memahami konsep pendidikan Paulo Freire sebagai sarana manusia dalam memiliki kesadaran kritis. *Kedua*, untuk mengungkap dan menganalisis konsep pendidikan Paulo Freire tentang pedagogi yang bermakna bagi kaum tertindas. *Ketiga*, untuk memberikan refleksi kritis atas pedagogi pengharapan Paulo Freire terhadap anak jalanan sebagai transformasi sosial. Di samping tujuan di atas, penelitian ini juga diharapkan dapat digunakan untuk menambah dan memperkaya

wacana dan pemikiran filsafat pendidikan kritis, terutama pendidikan kritis bagi anak jalanan.

#### 1.4. Kerangka Teori dan Konsep

Pendidikan (*education*) secara terminologis, menurut Freeman Butt dalam bukunya yang terkenal *Cultural History of Western Education*, dijelaskan sebagai berikut:

- a. Pendidikan adalah kegiatan menerima dan memberikan pengetahuan, sehingga kebudayaan dapat diteruskan dari generasi ke generasi berikutnya.
- b. Pendidikan adalah suatu proses. Melalui proses ini, individu diajarkan kesetiaan dan kesediaan untuk mengikuti aturan. Melalui cara ini pikiran manusia dilatih dan dikembangkan.
- c. Pendidikan adalah suatu proses pertumbuhan. Dalam proses ini, individu dibantu mengembangkan kekuatan, bakat, kesanggupan, dan minatnya.
- d. Pendidikan adalah rekonstruksi dan reorganisasi pengalaman yang menambah arti serta kesanggupan untuk memberikan arah bagi pengalaman selanjutnya.
- e. Pendidikan adalah suatu proses. Melalui proses ini seseorang menyesuaikan diri dengan unsur-unsur pengalamannya yang menjadi kepribadian kehidupan modern, sehingga dalam mempersiapkan diri bagi kehidupan dewasa yang berhasil (Djumransyah, 2004: 26-27).

Sejalan dengan pemahaman arti pendidikan tersebut, Paulo Freire juga menjelaskan bahwa dalam proses pendidikan tugas pendidik bukanlah hanya sekadar menyampaikan isi, atau hanya sebagai subyek atau pelaku praktik yang netral yang hanya memindahkan pengetahuan yang netral pula. Tugas pendidik atau guru adalah memberikan makna yang lebih dalam dari isi atau materi yang diajarkan sebagai milik mereka sendiri.

Ada enam prinsip yang harus dipahami dan dipraktikkan dalam proses pendidikan oleh seorang pendidik, menurut Paulo Freire, yaitu: (1) pendidik adalah subyek dari praktik pengajarannya. (2) Pendidik harus memberikan alat-alat untuk menciptakan dan mengulang praktik pengajaran yang dilandasi pemikiran-pemikiran atas rutinitas keseharian. (3) Pendidik harus secara konstan dan sistematis mempraktikkan pendidikan sebagai transformasi. (4) Praktik pendidikan mensyaratkan pemahaman tentang asal-usul ilmu pengetahuan itu sendiri. (5) Pendidikan diorientasikan pada proses reorientasi kurikulum sekolah. (6) Pendidik harus memiliki pandangan tentang sekolah yang dicita-citakan sebagai horizon tawaran pendidikan yang baru, menyediakan komponen-komponen formatif dasar dalam bidang studi yang berbeda-beda, dan memberikan kontribusi pada peningkatan kualitas sekolah yang dicita-citakan sebagai kemajuan ilmiah (Paulo Freire, 2003: 68-69).

Pendidikan dapat dipahami juga dengan pemikiran Edward J. Power yang mengklasifikasikan perkembangan filsafat pendidikan menjadi tiga tahapan, yaitu filsafat pendidikan tradisional, filsafat pendidikan modern, dan filsafat pendidikan kontemporer. Dalam tahap filsafat pendidikan tradisional, aliran idealisme dan realisme tumbuh dan berkembang dalam bidang pendidikan. Dalam filsafat pendidikan modern, pendidikan merupakan perhatian utama para filsuf yang beraliran religius-rasional humanisme, pragmatisme, eksistensialisme, dan filsafat analitik. Sedangkan dalam filsafat pendidikan kontemporer, lebih tampak dan berkembang aliran humanisme, behaviorisme, neoprogresivisme, dan eksistensialisme (Edward J. Power, 1982: 71-188).

Aliran-aliran filsafat pendidikan tersebut telah banyak tumbuh dan berkembang, sehingga ada banyak perbedaan dari segi teori dan praktik, yaitu berbeda dalam cara dan dasar pandangannya tentang pendidikan. Perbedaan-perbedaan tersebut hanya dapat dijelaskan dan dipahami setelah diklasifikasikan. John S. Brubacher mengklasifikasikan aliran filsafat pendidikan dalam sebelas aliran, yaitu *pragmatic naturalism*, *reconstructionism*, *romantic naturalism*, *existentialism*, *idealism*, *realism*, *rational humanism*, *scholastic realism*, *pascism*, *communism*, dan *democracy* (John S. Brubacher, 1978: 175).

Lebih lanjut, Theodore Brameld mengklasifikasikan kembali aliran filsafat pendidikan dari hasil klasifikasi John S. Brubacher menjadi empat aliran. Perbedaan klasifikasi itu bukan sesuatu yang definitif dan formal, akan tetapi hanya berbeda dalam penekanan satu sistem yang menjadi ciri khas dan suatu ajaran filsafat pendidikan tersebut. Empat aliran filsafat pendidikan yang dimaksud oleh Theodore Brameld, yaitu *progressivism*, *essentialism*, *perennialism*, dan *reconstructionism* (Theodore Brameld, 1965: 175). Perlu dipahami bahwa dalam keempat aliran itu masih ada kesamaan unsur-unsur dan memungkinkan terjadinya tumpang-tindih antara aliran satu dengan lainnya. Karenanya, ada kesulitan di dalam menentukan perbedaan aliran secara dikotomis dan kontradiktif.

Memahami filsafat pendidikan (*philosophy of education*), tidak dapat dilepaskan dari penjelasan dan pemahaman tentang “manusia”. Siapakah manusia? Secara umum manusia dipahami sebagai “makhluk yang berakal budi” (*animal rationale*). Dapat dikatakan bahwa kelebihan manusia dibandingkan

dengan “binatang” terutama terletak pada akal budinya. Manusia dapat berpikir, menentukan pilihan, dan mengambil tindakan berdasarkan pilihannya, sehingga manusia dapat bertanggung jawab terhadap tindakan yang dipilihnya sendiri. Sedangkan, binatang hanya bertindak berdasarkan insting atau naluri saja. Jelas di sini bahwa manusia berbeda dengan binatang. Sebab itu, hanya manusialah yang mempunyai “kesadaran” (*consciousness*) untuk dapat menentukan tindakannya (Denis Collins, 1977: 80).

Filsafat rasionalisme memberikan peranan yang signifikan pada kemampuan rasio manusia. Eksistensi manusia ditentukan karena rasionya, seperti yang dikatakan oleh René Descartes yaitu “*cogito ergo sum*” (aku berpikir, maka aku ada). Tanpa rasio, eksistensi manusia akan lenyap (Aholiab Watloly, 2000: 55). Di sini dapat dipahami bahwa manusia adalah individu yang rasional sebagai nilai yang tertinggi dan sumber nilai yang terakhir. Manusia dianggap bukan sebagian dari dunia yang statis, akan tetapi sebagai makhluk yang progresif. Karenanya, manusia merupakan ukuran dari segala-galanya sebagaimana dikatakan oleh Protagoras, filsuf Yunani kuno (Abraham Kaplan, 1961: 9).

Konsep pendidikan yang dikembangkan oleh Paulo Freire pun didasarkan pada pandangan mengenai manusia dan dunia. Kodrat manusia, menurutnya, tidak hanya berada-dalam-dunia, tetapi juga berada-bersama-dengan-dunia (*being in and with the world*). Hidup “bersama-dengan-dunia” berarti manusia dapat mentransformasikan dunia dan dirinya. Mentransformasikan dunia, menurut Paulo Freire, sama dengan memanusiakannya (*to humanize*) atau mengisi

(*impregnating*) dunia dengan kehadirannya yang sengaja dan berdaya cipta, menanamnya dengan karya manusia (Paulo Freire, 2004: 127).

Dengan kata lain, manusia tidak hanya hidup di dunia, tetapi juga hidup dan berinteraksi dengan dunia (*men are aware of their activity and the world in which they are situated*). Situasi ini mengandaikan usaha pengembangan bahasa pikiran. Manusia tidak hanya mampu, melainkan juga mengerti dan kemudian merubah realitas (Paulo Freire, 1972: 71). Kemampuan ini memiliki konsekuensi, seperti satu mata uang yang mempunyai dua sisi, kemampuan manusia memanusiation dunia dan dirinya sekaligus berimplikasi kemampuannya untuk mendehumanisasi dunia dan dirinya. Pilihan yang problematis ini sekaligus menuntutnya untuk memilih salah satu. Kemampuan memilih yang menunjukkan adanya kehendak bebas dan kesadaran merupakan aspek yang membedakan manusia dengan binatang.

Jika manusia tidak mengikuti perkembangan dunia dan muncul ke permukaan seperti kesadaran yang dimaknai sebagai pengakuan (*admiration*) atas dunia sebagai obyek, maka manusia hanya akan menjadi makhluk yang menyerah pada takdir (*determinate being*) dan manusia tidak mungkin dapat berpikir secara bebas. Hal ini terjadi, menurut Friedrich Hegel, karena ada kecenderungan ketakutan atas kebenaran. Ketakutan ini muncul sebenarnya adanya penyatuan antara subyek dan obyek (Friedrich Hegel, 1977: 47). Untuk itu, hanya manusia yang menyadari bahwa dirinya memiliki keinginan, yang mampu membebaskan dirinya. Semua ini merupakan refleksi yang akan menghasilkan perubahan dunia, bukan sekadar kesadaran semu (*false consciousness*) (Paulo Freire, 2004: 124).

Untuk melakukan perubahan diri dan dunia, manusia sangat membutuhkan pendidikan, karena pendidikan merupakan kegiatan yang universal dalam kehidupan manusia. Di mana pun di dunia ini terdapat masyarakat, maka di sana pula terdapat pendidikan. Meskipun pendidikan merupakan suatu gejala yang umum dalam setiap kehidupan masyarakat, namun perbedaan filsafat dan pandangan hidup yang dianut oleh masing-masing bangsa atau masyarakat menyebabkan adanya perbedaan penyelenggaraan termasuk perbedaan sistem pendidikan tersebut (M. Ngalim Purwanto, 2002: 35).

Gerakan reformasi pendidikan dapat direalisasikan dengan mempraktikkan orientasi pendidikan kritis progresif yang harus mengarahkan manusia pada pengenalan realitas diri dan dunianya. Proses pendidikan kritis progresif ini melibatkan dua unsur, yaitu pendidik dan peserta didik, yang menjadi subyek yang sadar (*cognitive*) dan realitas dunia sebagai obyek yang tersadari (*cognizable*) (A. Sudirdja, 1977: 108). Jika pendidikan dipahami sebagai aksi kultural untuk pembebasan, maka pendidikan tidak bisa dibatasi fungsinya hanya sebatas wilayah pembelajaran di sekolah, pendidikan harus diperluas perannya dalam menciptakan kehidupan publik yang lebih demokratis.

Dalam konsep pendidikan Paulo Freire, dikatakan bahwa *“reading a word cannot be separated from reading the world and speaking a word must be related to transforming reality.”* Dalam pendidikan, harus ada semacam kontekstualisasi pembelajaran di kelas. Teks yang diajarkan di kelas harus dikaitkan dengan kehidupan nyata. Dengan kata lain, harus ada dialektika antara teks dan konteks, teks dan realitas (Paulo Freire, 1972: 72).

Hubungan dialogis antar pendidik dengan peserta didik sangat dibutuhkan dan mempunyai peranan penting dalam wadah pendidikan dan menumbuhkembangkan kesadaran. Kesadaran itu hanya muncul jika jati diri anak diakui sebagai subyek. Pengakuan terhadap diri sebagai subyek hanya mungkin terjadi dalam relasi dialogis. Pendidik atau guru harus membangun kembali pengetahuannya dalam pengetahuan peserta didik (Kasdin Sihotang, 2002).

Adanya kontekstualisasi pembelajaran di kelas, tugas utama pendidikan sebenarnya mengantar peserta didik menjadi subyek. Untuk mencapai tujuan ini, proses yang ditempuh harus mengandalkan dua gerakan ganda, yaitu meningkatkan “kesadaran kritis” peserta didik sekaligus berupaya “mentransformasikan struktur sosial” yang menjadikan penindasan itu berlangsung. Sebab, kesadaran manusia itu berproses secara dialektis antara diri dan lingkungan. Kesadaran manusia punya potensi untuk berkembang dan mempengaruhi lingkungan, tetapi ia juga bisa dipengaruhi dan dibentuk oleh struktur sosial atau di lingkungan tempat ia berkembang.

Emansipasi dan transendensi tingkat kesadaran itu harus melibatkan dua gerakan ganda sekaligus. Idealitas itu bisa dicapai jika proses pembelajaran mengandalkan relasi antara guru atau dosen dan peserta didik yang bersifat subyek ↔ subyek, bukan subyek → obyek. Akan tetapi, konsep ini tidak berarti hanya menjadikan guru sebagai fasilitator *an sich*, karena ia harus terlibat (bersama-sama peserta didik) dalam mengkritisi dan memproduksi ilmu pengetahuan (M. Agus Nuryanto, 2003).

Karena kesadaran manusia harus berkembang secara maksimal, pendidikan harus menempatkan peserta didik sebagai pusat tempat kegiatan pedagogis. Dalam konteks tersebut, konsep pendidikan Paulo Freire dapat dipraktikkan untuk pendidikan anak jalanan di Indonesia, yang komitmen pendidikannya terhadap kaum tertindas. Dalam terminologi pemikiran kritis Paulo Freire, pendidikan kaum tertindas itu adalah pedagogi<sup>1</sup> kaum tertindas (*pedagogy of the oppressed*).

Dalam perspektif pendidikan Paulo Freire, kita bisa bertanya kepada siapa sesungguhnya pendidikan kita saat ini berpihak? Apakah negara sudah sungguh-sungguh mengimplementasikan salah satu pasal UUD 1945 kita yang berbunyi “anak-anak terlantar dipelihara oleh negara”? Mengapa masih ada kesenjangan dalam dunia pendidikan antara kaum miskin dan kaum kaya? Apakah hanya kaum elit yang sanggup menyekolahkan anaknya ke sekolah dengan fasilitas lengkap, sedangkan sekolah dengan fasilitas seadanya hanya dihuni kaum tertindas?

Ada dua kelompok kaum tertindas yang tereksklusi dan jarang mendapatkan perhatian serius oleh publik dalam pendidikan. *Pertama*, penyandang cacat. Kelompok ini termasuk mereka yang kurang beruntung mendapatkan pendidikan yang memadai. Mereka mengalami apa yang disebut

---

<sup>1</sup> *Pedagogy* berasal dari kata Yunani *paedagogie* dan *paedagogiek*. *Paedagogie* artinya “pendidikan”, sementara itu *paedagogiek* artinya “ilmu pendidikan”. Secara terminologis, *paedagogiek* ialah pengetahuan yang menyelidiki, merenungkan tentang gejala-gejala perbuatan mendidik. Kata *paedagogiek* ini terdiri dari kata *paedagogia*, *pedagogos*, dan *pedagoog*. *Paedagogia* dapat diartikan “pergaulan dengan anak-anak”. *Paedagogos* berarti “seorang pelayan atau bujang”. Pada zaman Yunani Kuno, *peadogogos* diartikan sebagai orang yang pekerjaannya mengantar dan menjemput anak-anak ke dan dari sekolah. Selain itu, awalnya *paedagogos* berarti “rendah” (pelayan, bujang), sekarang dipakai untuk pekerjaan yang mulia. Sedangkan, *paedagoog* berarti pendidik atau ahli didik, yang artinya “seseorang yang tugasnya membimbing anak dalam pertumbuhannya agar dapat berdiri sendiri” (M. Ngilim Purwanto, 2002: 3)

segregasi pendidikan, pendidikan mereka dibedakan dengan kaum normal. *Kedua*, anak-anak jalanan. Secara kuantitas kelompok ini semakin banyak terutama di kota-kota besar. Mereka adalah kaum miskin kota dan sudah terbiasa dengan kekerasan, seks, dan mabuk-mabukan (M. Agus Nuryanto, 2003).

Peningkatan jumlah anak jalanan yang pesat merupakan fenomena sosial yang perlu mendapat perhatian serius dari berbagai pihak. Perhatian ini tidak semata-mata terdorong oleh besarnya jumlah anak jalanan, melainkan karena situasi dan kondisi anak jalanan yang buruk di mana kelompok ini belum mendapatkan hak-haknya bahkan sering terlanggar. Anak jalanan yang dimaksudkan adalah “seseorang yang berumur di bawah 18 tahun yang menghabiskan sebagian waktunya atau seluruh waktunya di jalanan dengan melakukan kegiatan-kegiatan untuk mendapatkan uang atau guna mempertahankan hidupnya” (Odi Shalahuddin, 2004)

Berdasarkan pandangan Paulo Freire tentang pendidikan bagi kaum tertindas, pola pendidikan yang ada saat ini harus meninggalkan pola lama. Paradigma berpikir kritis dalam proses belajar-mengajar merupakan model yang tepat untuk menumbuhkan pengharapan hidup terhadap anak-anak didik di ruang kelas. Hubungan dialogis antara pendidik dan peserta didik mempunyai peranan yang sangat penting yang dapat menumbuhkembangkan kesadaran, di mana kesadaran itu hanya akan muncul pada saat jati diri anak didik diakui sebagai subyek.

Dengan tumbuhnya kesadaran kritis, manusia bergerak untuk bangkit menanggapi atau merubah dunianya. Jika kita memperhatikan konsep pendidikan

Paulo Freire sebagaimana telah diuraikan, maka agar anak jalanan, kaum tertindas atau peserta didik, dapat menjadi subyek yang otonom dan dapat mengkritisi realitas eksistensinya dengan cara mengembangkan kesadaran kritisnya. Dengan kata lain, dapat dikatakan bahwa Paulo Freire lebih menekankan konsientisasi dalam pendidikan. Adanya perjuangan untuk merubah hidupnya, anak didik akan terus berusaha untuk menghilangkan rintangan dalam kehidupannya melalui pola pendidikan yang ada, melalui proses belajar-mengajar yang tepat. Dengan berpikir kritis, mereka sadar untuk menumbuhkan pengharapan hidup terhadap anak-anak didik di ruang kelas.

Paulo Freire menyatakan bahwa tugas pendidik bukan hanya sebagai fasilitator, yang hanya menyampaikan isi, memindahkan pengetahuan, atau hanya menumbuhkan kesadaran kritis peserta didik atau anak didik, tetapi pendidik atau guru merupakan rekan yang harus melibatkan diri dalam setiap tindakan sehingga dapat menumbuhkan pemikiran kritis peserta didik. Jadi, mengajar harus merupakan tindakan kreatif dan tindakan kritis, bukan tindakan yang mekanistik. Ini hakikat dari pedagogi pengharapan (*pedagogy of hope*) (Paulo Freire, 2001: 106-107).

Pedagogi pengharapan berkaitan dengan fenomena keterputusan sebagai realitas yang konkret, dan tidak dapat menutup mata terhadap alasan-alasan historis, ekonomis, dan sosial yang menerangkan keputusan itu. Sebab itu, Paulo Freire mendasarkan pada konsep pengharapan bahwa:

*“As an ontological need, hope needs practice in order to become historical concreteness. That is why is no hope in sheer hopefulness. The hope-for is*

*not attained by dint of raw hoping. Just to hope is to hope in vain*" (Paulo Freire, 1999: 9).

[Sebagai kebutuhan ontologis pengharapan memerlukan praktik supaya dapat menjadi sesuatu yang konkret historis. Karenanya, tidak ada pengharapan dalam berpengharapan semata-mata. Apa yang diharapkan tidak tercapai hanya dengan berharap saja. Hanya berharap semata-mata adalah berharap dengan sia-sia.]

Pengharapan tersebut adalah kebutuhan ontologis manusia, sehingga keputusan tidak lain merupakan pengharapan yang sudah kehilangan arah tujuannya, dan telah menjadi distorsi kebutuhan ontologis itu. Itulah sebabnya diperlukan sejenis pendidikan pengharapan.

### **1.5. Riwayat Hidup dan Karya-karya Paulo Freire**

Paulo Freire (1921-1997) dikenal sebagai filsuf dan praktisi pendidikan kritis yang berhasil. Sebagai filsuf pendidikan, Paulo Freire menjangkau pemikiran dan pengalaman para filsuf lainnya yang berasal dari situasi dan posisi kefilsafatan yang berbeda-beda, seperti Erich Fromm, Herbert Marcuse dan lainnya. Paulo Freire telah memanfaatkan para filsuf tersebut untuk mengembangkan suatu perspektif tentang pendidikan yang merupakan milik otentiknya dan mencoba menjawab realitas konkret Amerika Latin. Hal ini dilakukannya ketika Paulo Freire terlibat langsung dalam usaha memperjuangkan praktik pembebasan kaum miskin tertindas. Setelah beberapa tahun bergelut dalam proses pengkajian dan refleksi, Paulo Freire mampu menghasilkan sebuah dunia baru dan kreatif dalam dunia filsafat pendidikan (Paulo Freire, 1972: 10).

Sebagai praktisi pendidikan, ketika sebagai Sekretaris Departemen Pendidikan di kota São Paulo, Paulo Freire mempraktikkan teori-teorinya dan berupaya keras untuk mengkonstruksi bahan-bahan pendidikan agar dapat diimplementasikan untuk semua anak (Paulo Freire, 2003: ix). Dengan kata lain, ia telah mengembangkan konsep kesadaran kritis yang ada dalam diri peserta didik, sehingga peserta didik mampu berpartisipasi dalam melihat problem-problem yang dihadapi, baik oleh dirinya maupun masyarakat sekitarnya.

Paulo Freire dilahirkan pada tanggal 19 September 1921 di Recife, salah satu daerah paling miskin dan terbelakang di Timur Laut Brazil, yang termasuk sebuah kota kecil di daratan Amerika Latin. Ibunya bernama Edeltrus Neves Freire, sedangkan ayahnya seorang polisi yang bernama Joaquim Thomis Tocles Freire. Pada tahun 1944 ketika usia 23 tahun, Paulo Freire menikah dengan seorang guru Sekolah Dasar, Elza Maria Costa Eliveita. Pernikahan dengan Elza Maria, Paulo Freire mempunyai tiga orang anak laki-laki dan dua anak perempuan. Atas dorongan Elza Maria Costa Eliveita, Paulo Freire lebih memperhatikan studi pendidikan, filsafat, dan sosiologi pendidikan (Mohamad Fuad, 2003: 24).

Setelah Elza Maria Costa Eliveita meninggal dunia, Paulo Freire menikah dengan Ana Maria pada tahun 1988. Ana Maria inilah yang telah menulis catatan-catatan yang sangat signifikan di dalam karya Paulo Freire *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Catatan-catatan Ana Maria ini membantu, melengkapi dan memperjelas isi teks buku tersebut (Paulo Freire, 1999: 12).

Setelah berjuang membela kaum tertindas dalam dunia pendidikan, Paulo Freire meninggal dunia pada tanggal 2 Mei 1997, pada usia 75 tahun.

Paulo Freire juga dikenal sebagai seorang tokoh yang paling populer pada pertengahan kedua abad 20. Kepopuleran tokoh dari Brazil ini berhubungan dengan pemikiran kritisnya yang otentik, reformatif, progresif, bahkan tergolong “revolutif.” Kekaguman yang paling utama padanya adalah animonya yang sangat besar terhadap orang-orang yang selalu menjadi korban kekuasaan, selain orientasinya pada kemajuan dengan penekanan pada aspek humanitas yang eksistensial.

Paulo Freire pertama kali dikenal di dunia internasional sebagai “pendidik orang dewasa” (*adult educator*), karena program *melek* huruf (*literacy programme*) yang dikembangkannya menjadi ide inti pendidikan kritis. Pendekatan kritis Paulo Freire pada akhirnya melampaui pendidikan orang dewasa. Fokusnya pada peran pendidikan dalam perjuangan kaum tertindas dicirikan dengan perpaduan yang langka. Komitmen politik dan perspektif radikalnya menyatu dengan kesederhanaan pribadi, pandangan etika yang kuat, dan koherensi intelektual yang mengesankan.

Paulo Freire terlibat dalam gerakan sosial pendidikan orang dewasa, khususnya yang berhubungan dengan budaya rakyat dan “gerakan masyarakat bawah” di Gereja Katolik. Dengan bekerja bersama para petani dan buruh di wilayah miskin di Brazil Timur Laut, ia mengembangkan metode pendidikannya yang berpengaruh untuk menghadapi persoalan buta huruf (*illiteracy*). Dengan pengalamannya tersebut dan setelah mengembangkan metodenya yang

berpengaruh untuk pemberantasan buta huruf, ia diundang oleh Menteri Pendidikan Brazil, untuk membuat program *melek* huruf nasional. Walaupun sukses, kegiatannya tersebut terputus ketika terjadi kudeta militer.

Ketika terjadi kudeta militer di Brazilia pada tahun 1964, situasi negara pada saat itu sangat kacau, rakyat dicekam rasa ketakutan, dan di mana-mana terjadi penangkapan dan penahanan terhadap orang-orang sipil. Pada tahun 1964, pada saat usia 43 tahun, Paulo Freire diusir dari negerinya dan ia meminta suaka politik. Akhirnya, ia terpaksa hidup di luar tanah airnya di Chili dan jauh dari orang-orang yang dicintainya selama lebih dari lima belas tahun. Pada tahun 1964 juga, setelah dipenjara selama 70 hari, ia dibuang ke luar negeri. Selama lima tahun, ia terpaksa hidup di pengasingan dan melanjutkan perjuangannya di negeri-negeri Amerika Latin, yang kemudian berkembang ke seluruh dunia (Ayu Ratih dkk., 2001: 3).

Paulo Freire ikut terlibat perjuangan pemberantasan buta huruf dan berbagai program pendidikan lainnya di Chili, Angola, Mozambik, Cape Verde, Guinea-Bissau, Nikaragua, dan negara-negara lain. Ia juga bekerja sebagai konsultan UNESCO dan Departemen Pendidikan *World Council of Churches* di Jenewa. Pada saat pengaruhnya menyebar ke seluruh dunia, ia diundang untuk mengajar di Harvard University. Ia juga menerima banyak penghargaan dari berbagai universitas di dunia.

Pada tahun 1979, pemerintah Brazil memberikan amnesti. Mereka yang diasingkan dapat kembali ke Brazil. Demikian juga Paulo Freire, ia kembali ke Brazil dan mendapat tugas untuk mengajar di Pontifical Catholic University di

São Paulo dan University of Campinas. Pengasingan yang dialaminya tidak membuatnya surut terhadap perjuangan politik dan program pendidikannya. Ia kemudian menjadi anggota Partai Buruh (*Workers' Party*) dan menjadi tokoh utama dalam kebijakan program *melek* huruf dan kebudayaannya. Pada tahun 1989, setelah Partai Buruh memenangkan pemilihan umum lokal di São Paulo, Paulo Freire ditunjuk menjadi Menteri Pendidikan (*Secretary of Education*).

Sebagai Menteri Pendidikan, Paulo Freire lebih memfokuskan pada pengajaran dengan metode *melek* huruf sebagai kemampuan baca tulis demi “penyadaran” (*conscientização*), selain partisipasinya dalam kehidupan politik. Menurut Paulo Freire, tujuan pemberantasan buta huruf adalah membantu rakyat untuk keluar dari situasi mereka yang dikuasai (*domination*) dan yang diperas (*exploitation*). Menurutnya, jika rakyat dapat membaca kata, mereka akan sadar politik. Mereka akan dapat membaca kembali dunia secara kritis (Paulo Freire, 2001: 283). Gagasan Paulo Freire tentang pemberantasan buta huruf, yang digunakan di mana-mana, menurutnya metode itu dapat digunakan untuk menyingkap dan menyampaikan realitas masyarakat yang tak adil, adanya diskriminatif.

Karya-karya Paulo Freire mengenai pendidikan pada dasarnya dapat kita sebut sebagai suatu pikiran yang mewakili jawaban dari sebuah pikiran kreatif dan hati nurani yang peka akan kesengsaraan dan penderitaan yang luar biasa kaum tertindas di sekitarnya. Kondisi ketertindasan di Recife tersebut cukup menggambarkan pola keumuman praktik pendidikan di dunia ketiga, termasuk di Indonesia. Di sana tumbuhnya kebudayaan bisu (*culture of silence*) di kalangan

orang tertindas, yang merupakan tesis untuk meraih gelar doktornya dalam bidang sejarah dan filsafat pendidikan dengan judul *Present Day Education in Brazil* yang ditulisnya pada tahun 1959.

Pada bulan Juni 1964, Paulo Freire dijebloskan ke penjara selama 70 hari. Selama dalam penjara, ia lebih banyak menulis buku. Pada tahun 1967, buku yang ditulis dan diterbitkan berjudul *Educação como Prática da Liberdade*<sup>2</sup>. Buku ini membawanya menjadi guru besar tamu di Harvard University pada tahun 1969. Kemudian, pada tahun 1968 Paulo Freire menulis buku yang terkenal dengan judul *Pedagogy of the Oppressed* yang diterbitkan dalam bahasa Spanyol dan bahasa Inggris pada tahun 1970, tetapi tidak diterbitkan di Brazil sampai tahun 1974. Pada tahun 1970, ia diundang ke Jenewa, di mana ia bekerja selama sepuluh tahun sebagai konsultan ahli pendidikan pada *World Congress of Churches*. Pada tahun ini, ia menulis buku dengan judul *Cultural Action for Freedom* (1970).

Selama kurun waktu tersebut, Paulo Freire berkeliling ke berbagai negara untuk membantu mengimplementasikan pendidikan yang populer. Pada saat itu, ia mengunjungi Guinea-Bissau di Afrika Barat. Ia menulis sebuah buku yang merupakan kumpulan surat-menyuratnya dengan para pendidik di Guinea-Bissau yang diterbitkan dengan judul *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau* (1978).

Karya-karya Paulo Freire lainnya, antara lain: *Education for Critical Consciousness* (1973); *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (1985); *Pedagogy of the City* (1993); *Pedagogy of the Heart* (1997); *Pedagogy of*

---

<sup>2</sup> Bukunya ini diterjemahkan dalam bahasa Inggris, *Education: The Practice of Freedom* (1976).

*Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage* (1998), dan *Pedagogy of Hope* (1999). Selain berbagai karya yang ditulisnya sendiri, Paulo Freire juga menulis dengan penulis lainnya, antara lain: *Learning to Questions: A Pedagogy of Liberation* (1992); Stokes, *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire, Paulo Freire on Higher Education* (1994); dan masih ada beberapa lainnya.

### 1.6. Metode Penelitian

Penelitian ini merupakan sebuah penelitian pustaka (*library research*). Pustaka yang digunakan didasarkan pada literatur primer dan literatur sekunder. Literatur primer yang digunakan, yaitu dua karya Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (1972) dan *Pedagogy of Hope* (1999), serta buku-buku dan naskah-naskah ilmiah tentang anak jalanan.

Sedangkan literatur sekunder yang digunakan, yaitu tiga karya Paulo Freire, *Pedagogy in Process: The Letter to Guinea-Bissau* (1978), *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage* (1998) dan *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (1985), serta literatur lainnya yang mendukung pembahasan tesis ini.

Literatur pendukung yang digunakan adalah buku-buku, artikel dan tulisan-tulisan yang membahas atau memberikan kritikan terhadap pemikiran Paulo Freire, dan tentang masalah pendidikan anak jalanan yang ditulis oleh penulis lain. Berbagai bahan dan data yang diperoleh dari berbagai sumber

tersebut, dianalisis secara refleksif kritis supaya dapat mengabstraksikan, merefleksikan fenomena yang menjadi fokus dari penelitian ini.

Metode-metode yang diterapkan dalam penelitian ini, yaitu metode deskripsi, metode interpretasi, dan metode refleksi kritis. Pertama, metode deskripsi digunakan untuk membahasakan seluruh hasil penelitian. Dengan metode ini, pemahaman terhadap pemikiran-pemikiran Paulo Freire dan persoalan pendidikan dapat dipahami lebih mantap dan menjadi terbuka bagi pemahaman umum.

Kedua, metode interpretasi diterapkan untuk menganalisis pemikiran-pemikiran Paulo Freire yang dituangkan dalam satu ekspresi mengenai pedagogi pengharapan. Di dalam ekspresi tersebut, dibaca dan diungkap arti, nilai, dan maksud kemanusiaan, sehingga mampu dipahami hakikatnya. Dengan begitu, sesungguhnya interpretasi merupakan upaya penting untuk menyingkap kebenaran.

Ketiga, metode refleksi kritis juga digunakan dalam penulisan tesis ini untuk merefleksikan secara kritis mengenai pedagogi pengharapan yang dikemukakan oleh Paulo Freire dalam konteks pendidikan kaum jalanan di Indonesia. Dengan metode ini, kekuatan dan kelemahan filsafat pendidikan Paulo Freire dapat ditangkap secara filosofis (Anton Bakker dan A. Charris Zubair, 1990: 54).

### 1.7. Sistematika Penulisan

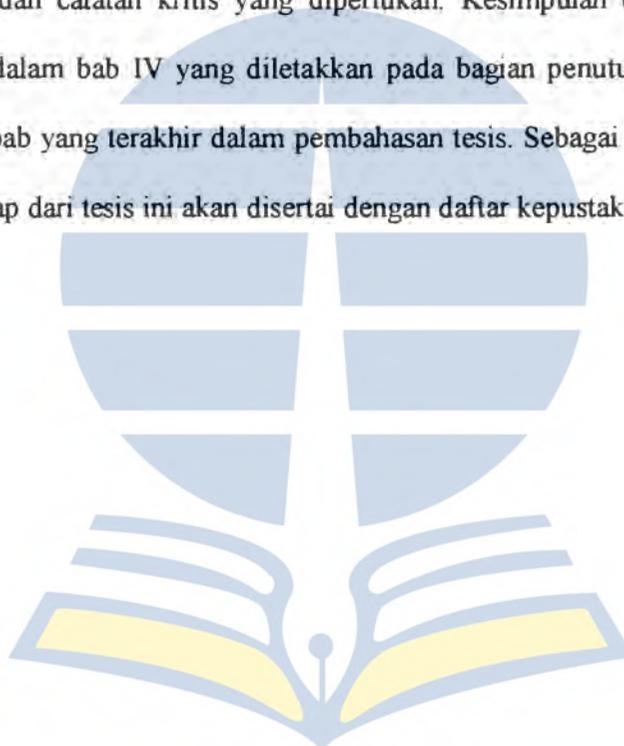
Telah dikemukakan di atas bahwa berdasarkan judul tesis ini ada dua terminologi yang perlu dideskripsikan lebih dahulu sebelum memasuki kerangka analisis, yaitu konsep pendidikan Paulo Freire tentang pedagogi kaum tertindas dengan segala tokoh dan metode berpikirnya, dan pengharapan dalam ranah anak jalanan dengan segala realitas pendidikan di Indonesia. Untuk itu, total pembahasan tesis ini akan dibagi ke dalam empat bab. Dua di antaranya untuk pembahasan terminologi tersebut.

Dengan empat bab tersebut, ada tiga bagian umum, yaitu bagian pendahuluan, isi, dan penutup. Dalam bagian pendahuluan ini, bab I diletakkan, yang berisi tentang latar belakang masalah, perumusan masalah, tujuan dan kegunaan penelitian, kerangka teori, riwayat hidup dan karya-karya Paulo Freire, metodologi penelitian, serta sistematika penulisan.

Pada bagian isi, ada dua bab yang dibahas. Dua bab pertama bersifat deskriptif analitik dan satu bab berikutnya bersifat reflektif kritis. Yang bersifat deskriptif analitik, yaitu bab II yang memaparkan tentang konsep pendidikan Paulo Freire dan realitas kaum tertindas, yang meliputi budaya bisu kaum tertindas, konsientisasi pendidikan kaum tertindas, pendidikan hadap-masalah sebagai pembecbasan kaum tertindas, serta pendidikan pengkodean sebagai praksis kaum tertindas. Dari bab dua ini, diharapkan ada gambaran pengertian terminologis, pemahaman konseptual dan kerangka filosofis dalam konsep pendidikan Paulo Freire yang seharusnya tercipta dalam realitas sosial.

Adapun bab yang bersifat refleksif kritis sebagai bab inti ditempatkan pada bab III. Dalam bab tiga ini dijelaskan tentang pedagogi pengharapan dan anak jalanan. Bahasan bab tiga ini mencakup pedagogi pengharapan Paulo Freire dan pendidikan anak jalanan, pengharapan sebagai konsientisasi anak jalanan, serta pengharapan sebagai transformasi sosial anak jalanan. Bab ini merupakan jantung pembahasan tesis.

Dari analisis-analisis pembahasan tersebut, penulis mengambil sebuah kesimpulan dan catatan kritis yang diperlukan. Kesimpulan dan catatan kritis dipaparkan dalam bab IV yang diletakkan pada bagian penutup. Bab empat ini merupakan bab yang terakhir dalam pembahasan tesis. Sebagai bahan pendukung dan pelengkap dari tesis ini akan disertai dengan daftar kepustakaan.



## BAB II

### PEDAGOGI KAUM TERTINDAS MENURUT PAULO FREIRE

#### 2.1. Pendahuluan

Di dalam bab ini akan dibahas konsep pendidikan Paulo Freire, konseptor pendidikan yang cukup berpengaruh dalam perkembangan sosial, ekonomi, dan politik di Brazil, Chili, dan Guinea-Bissau. Pemikirannya mengenai masalah pendidikan yang sangat buruk dialami oleh masyarakat Brazil pada masa hidupnya merupakan cermin dari rasa ketidakadilan yang dirasakan oleh rakyat sebagai kaum tertindas. Konsep *pedagogy of the oppressed* inilah yang mengungkapkan bahwa konsep pendidikannya sangat mempengaruhi kehidupan sosial, ekonomi, dan politik; serta sangat memberikan semangat terhadap kehidupan masyarakat yang apatis di seluruh Amerika Latin.

Selama lima tahun, Paulo Freire terlibat aktif dalam program pemberantasan buta huruf yang diselenggarakan pemerintah sampai akhirnya menarik dunia internasional. UNESCO mengakui bahwa Chili merupakan salah satu dari lima bangsa di dunia yang paling berhasil mengatasi masalah pendidikan dasar. Akibatnya, Paulo Freire kemudian ditarik untuk bekerja sama dengan UNESCO. Dengan keberhasilannya dalam bidang pendidikan, konsep pendidikannya mulai menarik perhatian (Siti Murtiningsih, 2004: 18).

Berbagai pergolakan yang terjadi di negaranya telah menimbulkan perasaan dan pemikiran yang sangat mendalam, ketika Paulo Freire melihat

kondisi realitas masyarakatnya yang tertindas, di mana mereka tidak mempunyai kemampuan untuk bangkit, dan tidak mampu lagi menyadari eksistensi dirinya. Mereka tidak lagi dapat berpartisipasi aktif dalam kehidupan sosial politik, mereka diam dan tertindas. Masyarakat yang demikian ini disebut oleh Paulo Freire dengan masyarakat yang mengalami “budaya bisu” (*culture of silence*).

Konsep dominasi dan bagaimana kekuasaan bekerja secara represif terhadap jiwa manusia memperluas konsep belajar, termasuk bagaimana manusia belajar tanpa berkata-kata, bagaimana kebiasaan kemudian menjadi sejarah beku, dan bagaimana pengetahuan itu sendiri menghambat perkembangan subyektivitas tertentu dan cara manusia menjalani kehidupan dunia. Pesan yang ingin disampaikan Paulo Freire dari konsep pendidikannya cukup jelas. Jika pendidik yang radikal mengetahui makna kebebasan, mereka pertama-tama harus menyadari bentuk-bentuk dominasi, di mana dominasi itu tumbuh subur, dan masalah apa yang dihadapi mereka yang ditindas oleh dominasi itu secara subyektif maupun obyektif (Paulo Freire, 2004: 18).

Untuk mengetahui siapa yang menindas dan siapa yang tertindas, perlu analisis terhadap karakteristik sejarah dan kebudayaan yang spesifik, dan bentuk-bentuk kehidupan sosial sebagai titik awal analisis. Hal inilah merupakan fokus pembahasan konsep pendidikan Paulo Freire dalam konteks pendidikan anak jalanan sebagai kaum tertindas.

## 2.2. Konsep Pendidikan Paulo Freire dan Realitas Kaum Tertindas

Pendidikan (*pedagogy*) merupakan kegiatan universal dalam kehidupan manusia. Meskipun pendidikan merupakan suatu gejala yang umum dalam setiap kehidupan masyarakat, namun perbedaan filsafat dan paradigma pendidikan yang dianut oleh masing-masing bangsa atau masyarakat menyebabkan adanya perbedaan dalam penyelenggaraan termasuk perbedaan sistem pendidikan tersebut. Penyelenggaraan pendidikan tidak dapat dilepaskan dari tujuan pendidikan yang hendak dicapainya.

John Dewey (1859-1952) mengatakan bahwa filsafat pendidikan (*philosophy of education*) merupakan suatu pembentukan kemampuan dasar yang fundamental, baik yang berkaitan dengan daya pikir (*intellectual*) maupun daya perasaan (*emotional*), menuju ke arah perilaku manusia” (Edward J. Power, 1982: 132). Pengertian filsafat pendidikan ini didasarkan pada penjelasan filsafat dalam pandangan naturalisme empiris.

Praksisnya, menurut Paulo Freire, pendidikan dapat dijelaskan dengan adanya empat unsur, yaitu guru (*educator, teacher*), siswa (*educand, student*), isi (*content*), dan metode penyampaian isi. Dengan penjelasan pendidikan ini, cukup jelas bahwa Paulo Freire membatasi pendidikan dalam konteks pengajaran. Adanya empat unsur tersebut, dapat dipahami apakah suatu sistem pendidikan itu demokratis atau otoriter, memberdayakan atau membelenggu. Baginya, mengajar bukanlah memindahkan pengetahuan dengan hafalan (*repeat*). Mengajar tidak juga direduksi menjadi mengajar siswa saja, tetapi mengajar baru menjadi *valid* jika siswa belajar untuk belajar (*learn to learn*). Dengan begitu, siswa harus

sampai belajar alasan (*why*) dari obyek dan isi yang dipelajari (Paulo Freire, 1999: 81).

Berdasarkan penjelasan praksis pendidikan itu, Paulo Freire memformulasikan filsafat pendidikan dalam *magnum opus*-nya sebagai “pendidikan kaum tertindas”. Filsafat pendidikannya yang berporos pada kaum tertindas inilah membuat Paulo Freire memiliki banyak pengikut. Menurutnya, ketertindasan dapat terjadi akibat rezim politik otoriter; struktur sosial ekonomi yang tidak adil; diskriminasi atas dasar ras, etnik, dan subkultur; serta disparitas gender. Kaum tertindas ini dapat ditandai dengan dua ciri. Pertama, kaum yang mengalami keterasingan dari diri sekaligus dari lingkungan sosialnya sehingga tidak bisa menjadi subyek otonom, hanya mengimitasi orang lain. Kedua, kaum yang mengalami depresiasi diri (*self-depreciation*) (Paulo Freire, 1972: 38-39).

Filsafat pendidikan Paulo Freire ini dilatarbelakangi oleh realitas kaum tertindas pada rezim militer yang menggulingkan pemerintahan Boulart pada tahun 1964. Dalam proses penggulingan tersebut, militer merancang sebuah aksi revolusi dan menerapkan kebijakan, seperti yang telah ada sebelumnya, yaitu mempertahankan perbudakan dan budaya bisu. Kebijakan ini tidak prospektif, karena kebijakan ini memberikan kebebasan kepada kelompok metropolis yang justru melanggengkan budaya bisu (Paulo Freire, 2004: 134).

Pada saat bersamaan mulai terbentuknya budaya bisu, misalnya pada masyarakat Amerika Latin ketika dijajah oleh Spanyol dan Portugal, muncul masyarakat tertutup. Dalam budaya bisu, masyarakat itu diam, yaitu mereka dilarang untuk ambil bagian secara kreatif dalam transformasi sosial. Pada titik

yang ekstrim kaum tertindas dilarang hidup. Bahkan jika dapat membaca dan menulis, karena mereka dapat pengajaran dalam program pemberantasan buta huruf yang humanitarian, bukan humanis. Sebab itu, mereka tetap teralienasi dari kekuasaan yang bertanggung jawab atas diamnya mereka (Paulo Freire, 2004: 95).

Sebagaimana yang terjadi di Amerika Latin, pada saat ini di Indonesia juga ditemukan kelompok yang dapat dikategorikan sebagai kaum tertindas. Kaum tertindas di Indonesia khususnya anak jalanan metropolitan ditandai dengan sejumlah karakteristik. Seperti, penelitian yang dilaksanakan oleh Data Informasi Anak pada tahun 1994 yang melaporkan bahwa anak jalanan bukanlah suatu fenomena yang homogen, akan tetapi sangat heterogen. Dari 100 anak jalanan yang menjadi sampel penelitian di Jakarta menunjukkan adanya keberagaman tersebut, yaitu: Pertama, anak jalanan yang tidak mempunyai tempat tinggal serta kehilangan rumah, orang tua, dan orang yang disayang. Mereka tinggal di tempat-tempat umum, seperti stasiun kereta api, gerbong kereta api, dan di kolong jembatan. Sebagian dari mereka tidak pernah berhubungan lagi dengan keluarga, dan sebagian lainnya masih berhubungan walaupun sangat langka.

Kedua, anak jalanan yang mempunyai tempat tinggal tetapi tidak bersama orang tua mereka dari sebagian dari mereka. Sedangkan sebagian lainnya, pendatang dari luar metropolitan. Mereka tinggal di tempat kumuh dengan menyewa kamar bersama dengan teman-temannya. Dalam pekerjaannya, mereka sebagai penyemir sepatu, atau pedagang asongan. Mereka hidup secara mandiri dan tidak bersekolah. Hanya sewaktu-waktu mereka berhubungan dengan orang tua atau keluarganya. Ketiga, anak jalanan yang mempunyai tempat tinggal tetap

bersama dengan orang tua mereka atau kerabatnya. Sebagian dari mereka masih bersekolah dan bekerja sebelum atau sesudah pulang sekolah, seperti sebagai penjual koran atau menjadi joki di daerah *three ini one* (Armei Arief, 2002).

Edward J. Power mengkategorikan filsafat pendidikan Paulo Freire dalam aliran “progresivisme” ini, karena filsafat pendidikannya sebagai “pendidikan kaum tertindas” merupakan sebuah konsep pendidikan yang menyatakan bahwa “pendidikan adalah instrumen pembebasan” (Edward J. Power, 1982: 184). Progresivisme ini memandang budaya sebagai hasil budi manusia yang dikenal sepanjang sejarah sebagai milik manusia yang tidak beku, selalu berkembang dan berubah. Maka, pendidikan sebagai usaha manusia yang merupakan refleksi dari kebudayaan itu haruslah sejiwa dengan kebudayaan itu. Tujuan pendidikan bukan hanya menyampaikan pengetahuan kepada anak didik saja, melainkan yang terpenting ialah melatih kemampuan berpikir secara ilmiah. Semua itu dilakukan oleh lembaga pendidikan agar orang dapat maju atau mengalami progres (Bernadib, 1992: 25).

Sedangkan menurut Denis Collins, filsafat pendidikan Paulo Freire tersebut dipengaruhi oleh aliran personalisme, eksistensialisme, fenomenologi, Marxisme, dan Kristianisme (Denis Collins, 1977: 28-29). Untuk itu, secara umum dapat dikatakan bahwa peranan aliran filsafat pendidikan dalam menghadapi problem di berbagai bidang kehidupan masyarakat modern sangat penting untuk menumbuhkan kesadaran kritis peserta didik terhadap situasi sosial yang ada. Pendidik berusaha menciptakan lingkungan yang kondusif bagi peserta

didik agar dapat berpikir jelas dan mampu mengembangkan potensi dirinya, sehingga secara kritis dan kreatif dapat merespon kondisi sosio-kulturalnya.

Hal ini berseberangan dengan “paradigma pendidikan konservatif” dan “paradigma pendidikan liberal”. Paradigma pendidikan konservatif ini digunakan di dalam sistem pendidikan yang memandang realitas luar sebagai sesuatu yang *given*, tidak dapat dirubah, bahkan perlu dipertahankan. Pendidikan konservatif ini biasanya diberlakukan pada negara-negara dengan rezim yang otoriter. Yakni, rezim yang menggunakan kekuatan represif untuk membungkam mulut rakyatnya. Rezim ini berusaha mengelabui masyarakatnya bahwa ketidakadilan dan penyakit sosial (*social disease*) yang ada, seperti pengangguran, kriminalitas, konflik sosial, kemiskinan dan kebodohan, adalah sesuatu yang terjadi dengan sendirinya sebagai sebuah determinasi historis. Paradigma ini juga berusaha untuk memisahkan peran pendidikan dengan realitas luar pendidikan. Sistem pendidikan seperti ini akan menghasilkan pendidikan yang *gamang* ketika kembali ke realitas sosialnya.

Sementara itu, “paradigma pendidikan liberal” memandang bahwa ketidakadilan sosial terjadi karena kelalaian manusia itu sendiri. Jika ada pengangguran, kesalahan manusia dianggap kurang kreatif, tidak berjiwa wirausaha, dan malas. Apabila ada kemiskinan kota (*poor urban*), manusianya dianggap malas berusaha di desa dan maunya hidup enak saja di kota. Pendidikan seperti ini memang lebih memperhatikan pada diri manusia. Dengan paradigma pendidikan ini, tampak banyak praktik pengembangan manusia (*human development, self-management*, dan sebagainya).

Realitasnya, paradigma liberal ini tidak berperan banyak untuk mengatasi ketimpangan sosial. Bahkan, ideologi developmentalisme yang berada di belakang paradigma pendidikan ini melahirkan kelompok masyarakat elit baru yang tidak menyentuh masyarakat yang ada di bawahnya. Akibatnya, dalam praktiknya developmentalisme hanyalah impian kosong semata-mata. Masyarakat bawah tidak pernah disentuh karena dipandang sebagai masyarakat yang malas (*lazy society*).

Paulo Freire menganut pandangan “paradigma pendidikan kritis”. Paradigma ini memandang bahwa pendidikan harus secara utuh meresapi dan menyatu di tengah-tengah masyarakatnya. Pendidikan kritis ini melihat akar ketidakadilan sosial sebagai sistem yang berlaku pada masyarakat itu. Sistem yang dikritiknya adalah sistem yang dapat berupa sistem politik yang otoriter dan anti demokrasi, sistem sosial yang melestarikan status sosial dan menghambat laju mobilitas sosial, sistem ekonomi yang kapitalistik dan anti kerakyatan, sistem budaya yang patriarki dan anti egaliter, bahkan sistem pendidikan itu sendiri yang menjadi instrumen penguat kekuasaan dan *pro status quo*. Pendidikan kritis ini berupaya melahirkan individu-individu dan akhirnya masyarakat yang mampu “mendekonstruksi” dan “merekonstruksi” sistem yang ada (Muhammad Setiawan, 2005: 1-3).

Paradigma pendidikan kritis Paulo Freire merupakan konsep pendidikan untuk menghapuskan buta huruf kaum tertindas, sekaligus menggali akar kemiskinan di Brazil. Atas dasar kondisi anak jalanan yang ada, dalam praktiknya di Indonesia pendidikan kritis ini jarang ditemukan, karena paradigma ini tidak

banyak diminati oleh para pakar pendidikan yang memang mewarisi paradigma pendidikan konservatif.

Berdasarkan filsafat pendidikan dan paradigma pendidikan Paulo Freire di atas dan realitas kaum tertindas seperti itu, konsep pendidikan Paulo Freire dapat dijelaskan dengan memahami empat unsur, yaitu budaya bisu kaum tertindas, konsientisasi pedagogi kaum tertindas, Pendidikan Hadap-Masalah sebagai pembebasan kaum tertindas, dan pendidikan pengkodean sebagai praktik kaum tertindas.

### **2.2.1. Budaya Bisu Kaum Tertindas**

Budaya bisu (*culture of silence*) ini, menurut Paulo Freire, merupakan akibat dari situasi ekonomis, sosial, politis, dan mental paternalistis yang kaum miskin tanggung. Kaum miskin tenggelam ke dalam situasi yang menyedihkan itu merupakan instrumen ampuh untuk mempertahankan budaya bisu. Sejak masa remaja yang tampak pada usaha dan pengalaman, Paulo Freire menemukan budaya bisu di antara kaum miskin. Kemudian, ia mencurahkan segala energinya di bidang pendidikan yang akhirnya menemukan pandangan baru dan kreatif, yaitu konsep Pendidikan Bank yang menindas kaum miskin (Paulo Freire, 1972: 12).

Budaya bisu tersebut dijelaskan juga oleh Paulo Freire sebagai hasil hubungan struktural antara yang mendominasi dengan yang didominasi, antara dunia ketiga dengan metropolis (Paulo Freire, 2004: 135). Dengan kata lain, budaya bisu ini adalah suatu keadaan di mana orang-orang menerima suatu

keadaan sebagai hal yang tak terhindarkan dan tanpa melatih pemikiran kritis, karena melalui paksaan fisik, koersi (*coercion*), atau pun persuasi. Orang-orang mengadopsi nilai-nilai dan norma-norma ke dalam cara pandang mereka dan pada akhirnya akan menerima ini semua sebagai “kebenaran” atau hal yang biasa (*common sense*), walaupun kenyataannya ini semua adalah mitos. Dalam budaya bisu inilah, terjadi ketergantungan dari kaum yang ditindas terhadap kaum penindas. Masyarakat dengan budaya bisu menjadi masyarakat yang tertutup.

Budaya bisu dalam realitas anak jalanan pada umumnya adalah anak yang membantu orang tuanya mencari nafkah di jalanan dengan berbagai cara, antara lain mengamen, mengemis, mengelap mobil, menyemir sepatu, sebagai pedagang asongan, dan sebagainya. Namun, ada juga anak jalanan yang hidup sendiri, atau hidup berkelompok dengan temannya dalam mencari nafkah untuk dirinya. Secara umum mereka hidup tidak teratur, kurang gizi, penampilan kotor, berkeliaran dan sebagian besar mereka adalah anak putus sekolah. Dengan budaya bisu ini, anak jalanan hidup dalam masyarakat tertutup.

Ciri-ciri masyarakat tertutup ini, yaitu pertama, struktur sosial *rigid* dan hirarkis. Kedua, sedikitnya jumlah pasar. Ketiga, karena perekonomiannya ditentukan negara asing, mengekspor bahan mentah dan mengimpor barang jadi tanpa memiliki daya tawar. Keempat, sistem pendidikan selektif dan ‘berbahaya’ (*precarious*) dengan peran sekolah sebagai alat untuk mempertahankan *status quo*. Kelima, banyak orang buta huruf dan terserang penyakit, tingginya angka kematian bayi dan kurang gizi, serta rendahnya tingkat harapan hidup. Keenam,

tingginya angka kejahatan (Paulo Freire, 2004: 135-136). Kondisi anak jalanan dalam masyarakat tertutup tampak pada penjelasan di atas.

Dengan kondisi masyarakat tersebut, konsep pendidikan Paulo Freire yang dinilai tepat dipraktikkan di dunia ketiga adalah yang menganggap bahwa “pendidikan merupakan proses pembebasan”. Kondisi ketertindasan dari masyarakat itulah yang menjelaskan bagaimana kondisi masyarakat menghadapi kaum penindas, sehingga kaum tertindas merasa tertekan dan tak berdaya. Kondisi inilah yang menumbuhkan budaya bisu pada kaum tertindas.

Konsep pendidikan Paulo Freire ini menghasilkan tesis sentral bahwa “pendidikan formal harus memainkan peran yang menentukan untuk mereformasi masyarakat yang demokratis secara terus-menerus”. Untuk itu, kita semua dapat mempunyai kebebasan dan kesempatan untuk menciptakan ilmu pengetahuan berdasarkan pengalaman kita sendiri (Paulo Freire, 2003: ix). Dengan konsep pendidikannya tersebut, Paulo Freire mempunyai banyak pengikut, karena Paulo Freire mempunyai arah politik pendidikan yang jelas, seperti yang dikatakan Martin Carnoy (1998) bahwa arah politik pendidikan Paulo Freire berporos pada keberpihakan kepada kaum tertindas (*the oppressed*).

Pedagogi kaum tertindas dijelaskan oleh Paulo Freire sebagai “*an instrument for their critical discovery that both they and their oppressors are manifestations of dehumanization*” (Paulo Freire, 1972: 25). [sebuah instrumen supaya kaum tertindas mengetahui secara kritis bahwa baik diri mereka sendiri maupun kaum penindasnya merupakan manifestasi dari dehumanisasi.] Ketertindasan bagi kaum tertindas ini dapat bermacam-macam, seperti tertindas

rezim otoriter, tertindas oleh struktur sosial yang tak adil dan diskriminatif, tertindas karena ras, etnik, gender, dan subkultur.

Dengan memahami konsep pedagogi kaum tertindas Paulo Freire, anak jalanan di Indonesia juga merupakan kaum yang tertindas oleh struktur sosial yang tidak adil dan diskriminatif. Sejak tahun 1998 krisis moneter yang terjadi menyebabkan semakin meningkatnya jumlah angka kemiskinan di Indonesia. Menurut Menteri Sosial Bachtiar Chamsyah, ada 40,7 juta anak yang membutuhkan perhatian khusus (*Kompas*, 11 Agustus 2002). Mereka terdiri dari anak-anak terlantar, anak jalanan dan anak yang disia-siakan oleh orang tua mereka. Selain itu berdasarkan Data Statistik Direktorat Pendidikan dan Kemasyarakatan, jumlah angka putus sekolah juga semakin membesar mencapai angka 7.422.825 orang. Dari jumlah tersebut 4.453.749 orang di antaranya adalah anak usia Sekolah Dasar, dan 1.570.167 orang putus sekolah dari Sekolah Menengah Pertama (SMP).

Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan oleh Universitas Terbuka (UT) pada tahun 2002, juga menunjukkan bahwa saat ini masih banyak anak usia Sekolah Dasar yang tidak memiliki kesempatan memperoleh pendidikan karena rendahnya kemampuan ekonomi keluarga. Sebagian di antara mereka berada di jalanan untuk mencari nafkah dengan berbagai cara. Mereka pada umumnya adalah anak putus sekolah dari Sekolah Dasar bahkan ada di antara mereka yang sama sekali belum pernah mengenyam pendidikan (Kuswaya Wihardit, Sugilar, Ojat Darojat, dan Rosa Tosaini, 2002: 1).

Menurut pencacahan anak jalanan yang dilakukan oleh Unika Atmajaya yang bekerjasama dengan Departemen Sosial di 12 kota besar di Indonesia pada tahun 1999, disebutkan bahwa jumlah anak jalanan ada sebanyak 39.867 orang anak. Bahkan, saat ini diperkirakan sudah mencapai lebih dari 40.000 anak. Jika hal ini dibiarkan akan membawa dampak negatif terhadap perkembangan kehidupan anak, keluarga, dan harkat martabat bangsa. Namun sampai saat ini tidak diketahui keberadaan mereka dan apa yang mereka lakukan, dan dari hasil penelitian tentang anak jalanan di sejumlah kota besar, menunjukkan masih ditemukan banyaknya anak jalanan dalam jumlah yang cukup besar.

Dengan konsep pendidikan sebagai praktik pembebasan yang dikatakan oleh Paulo Freire, fenomena anak jalanan dan anak didik putus sekolah timbul karena manusia ditipu habis-habisan berbagai jargon, slogan, dan mitos. Di zaman kolonial contohnya, Belanda melakukan pasifikasi perlawanan rakyat Indonesia dengan mengelontorkan mitos "pribumi malas" dan "bangsa kuli". Pasca kemerdekaan pun bangsa tetap didudupi oleh mitologi. Seperti, mitos ratu adil di zaman Soekarno, mitos tinggal landas di zaman Soeharto, mitos guru bangsa di zaman Gus Dur (Abdurrahman Wahid), dan mitos perdagangan bebas di zaman neo-liberalisme sekarang ini (J. Sumardianta, 2003: 234).

Dalam kondisi masyarakat yang tertekan ini, di mana terjadi budaya bisu, yang disebabkan kaum yang tertindas dihalang-halangi untuk mempunyai persepsi budaya atas kenyataan yang melibatkan dirinya, mereka tidak tahu bahwa dirinya tidak punya pilihan, yaitu bahwa mereka tidak dapat menggunakan haknya untuk

berpartisipasi secara sadar dalam transformasi sosio-historis, karena hasil jerih payah mereka tidak dimiliki sendiri (Paulo Freire, 2004: 96).

Memahami budaya bisu hanya mungkin dilakukan jika budaya itu dianggap sebagai sebuah keseluruhan yang merupakan bagian dari keseluruhan yang lebih besar. Dalam keseluruhan yang lebih besar, kita juga harus mengenal budaya yang turut membentuk budaya bisu. Budaya bisu bukanlah sebuah entitas yang diciptakan oleh metropolis dalam laboratorium khusus dan dikirim ke dunia ketiga. Namun juga tidak benar jika budaya bisu itu muncul dengan sendirinya. "Bukan suatu pihak dominator yang menciptakan budaya bisu dan menyusunnya dalam masyarakat yang didominasi". Untuk itu memahami budaya bisu mensyaratkan analisis tentang ketergantungan sebuah fenomena relasional yang membentuk masyarakat yang keberadaannya, cara berpikirnya, dan ekspresinya berbeda dengan masyarakat yang "bersuara" (Paulo Freire, 2004: 130).

Masyarakat tergantung adalah masyarakat bisu (*silent society*). Suaranya tidak berasal dari lubuk hatinya, namun merupakan pantulan suara masyarakat metropolis dalam semua bidang, ketika masyarakat metropolis berbicara mereka mendengarkan (Paulo Freire, 2004: 132). Maka ketika masyarakat yang bisu membongkar budaya bisu dan mendapatkan hak untuk berbicara dan ketika perubahan struktur yang radikal mengubah masyarakat tersebut, maka mereka dapat menghentikan laju budaya bisu ini.

Budaya bisu juga, menurut Paulo Freire, dimunculkan karena konsep Pendidikan Bank (*the banking concept of education*). Konsep Pendidikan Bank ini, menurutnya, adanya hubungan di mana satu pihak adalah seorang pendidik

yang selalu bercerita (*the teacher as narrator*) dan dianggap sebagai sumber dari segala ilmu pengetahuan. Di pihak lain, ada peserta didik yang dianggap sebagai obyek yang patuh dan tekun mendengarkan suatu topik yang sama sekali asing bagi pengalaman eksistensial para murid. Sebagaimana dikatakan oleh Paulo Freire bahwa:

*“In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing. Projecting an absolute ignorance onto others, a characteristic of the ideology of oppression, negates education and knowledge as process of inquiry (Paulo Freire, 1972: 46).*

[Dalam konsep Pendidikan Bank, pengetahuan merupakan sebuah anugerah yang dihibahkan oleh mereka yang menganggap dirinya berpengetahuan kepada mereka yang dianggap tidak mempunyai pengetahuan apa-apa. Menganggap bodoh secara mutlak pada orang lain, ciri dari ideologi penindasan, berarti mengingkari pendidikan dan pengetahuan sebagai proses pencarian.]

Akibatnya, dalam konsep pendidikan ini pendidik hanya mengarahkan peserta didik untuk mencatat dan menghafal secara mekanis pelajaran yang diceritakan pendidiknya.

Dengan kata lain, dapat dikatakan bahwa dalam Sistem Pendidikan Bank ini peserta didik hanya diberikan pokok-pokok materi oleh pendidik, para siswa tidak harus mengetahui secara mendalam mengenai materi yang diberikan, tetapi mereka harus hafal isi pelajaran yang diberikan oleh pendidik. Guru menampilkan diri di hadapan murid-muridnya sebagai orang yang berada pada pihak yang berlawanan. Dengan menganggap mereka mutlak bodoh, maka ia mengukuhkan keberadaan dirinya sendiri. Para murid yang bagaikan budak terasing dalam

dialektika Friedrich Hegel, menerima kebodohan mereka sebagai pengesahan keberadaan sang guru.

Ciri yang menonjol dalam Sistem Pendidikan Bank ini adalah “kemenduaan kata-kata dan bukan pada kekuatan pengubahnya” (*the sonority of words, not their transforming power*) (Paulo Freire, 1972: 45). Misalnya, tiga kali tiga sama dengan sembilan, ibukota Indonesia adalah DKI Jakarta. Peserta didik hanya mencatat, menghafal dan mengulangi, tanpa memahami tiga kali tiga, atau makna sesungguhnya kata “ibukota” dalam ungkapan ibukota Indonesia adalah DKI Jakarta.

Pemahaman kesadaran dalam konsep Pendidikan Bank menyatakan bahwa peranan pendidik adalah untuk mengatur cara dunia memasuki peserta didik. Sistem Pendidikan Bank ini selalu menutupi fakta-fakta tertentu yang menerangkan cara manusia bereksistensi di dalam dunia. Dalam praktiknya, pendidikan ini menolak dialog dan memberlakukan peserta didik sebagai obyek pembantu. Karenanya jelas, Sistem Pendidikan Bank ini menghalangi kreativitas dan menjinakkan kesadaran dari dunia, sehingga mengingkari panggilan manusia secara ontologis untuk menjadi manusia yang utuh.

Konsep Pendidikan Bank berlawanan dengan *raison d'être* pendidikan yang membebaskan (*liberatian education*) yang terletak pada usahanya ke arah rekonsialisasi. Konsep pendidikan yang membebaskan ini harus dimulai dengan pemecahan masalah kontradiksi guru-murid tersebut, dengan merujuk kutub-kutub dalam kontradiksi itu, sehingga kedua-duanya secara bersama-sama adalah

guru dan murid. Pemecahan demikian, tidak dan tidak mungkin dijumpai dalam konsep Pendidikan Bank.

Bahkan Sistem Pendidikan Bank memelihara dan mempertajam kontradiksi itu melalui metode dan kebiasaan-kebiasan yang menampakkan suatu eksistensi “masyarakat tertindas” (*oppressive society*) secara keseluruhan, yaitu:

- (1) *The teacher teaches and the students are taught.*
- (2) *The teacher knows everything and the students know nothing.*
- (3) *The teacher thinks and the students are thought about.*
- (4) *The teacher talks and the students listen-meekly.*
- (5) *The teacher disciplines and the students are disciplined.*
- (6) *The teacher chooses and enforces his choice, and the students comply.*
- (7) *The teacher acts and the students have the illusion of acting through the action of the teacher.*
- (8) *The teacher chooses the programme content, and the students (who were not consulted) adapt to it.*
- (9) *The teacher confuse the authority of knowledge with his own professional authority, which he sets in opposition to the freedom of the students.*
- (10) *The teacher is the subject of the learning process, while the pupil are mere objects (Paulo Freire, 1972: 46-47).*

- [(1) Guru mengajar; murid diajar.
- (2) Guru mengetahui segala sesuatu; murid tidak tahu apa-apa.
- (3) Guru berpikir; murid dipikirkan.
- (4) Guru bercerita; murid patuh mendengarkan.
- (5) Guru menentukan peraturan; murid diatur.
- (6) Guru memilih dan memaksakan pilihannya; murid menyetujui.
- (7) Guru berbuat; murid membayangkan dirinya berbuat melalui perbuatan gurunya.
- (8) Guru memilih bahan dan isi pelajaran; murid (tanpa diminta pendapatnya) menyesuaikan diri dengan pelajaran itu.
- (9) Guru mencampuradukkan kewenangan ilmu pengetahuan dan kewenangan jabatannya; yang ia lakukan untuk menghalangi kebebasan murid.
- (10) Guru adalah subyek dalam proses belajar; murid adalah obyek belaka.]

Metode dan kebiasaan dalam Sistem Pendidikan Bank tersebut, sesungguhnya merupakan kepentingan kaum penindas dalam “mengubah

kesadaran kaum tertindas, bukan situasi yang menindas mereka” (*changing the consciousness of the oppressed, not the situation which oppresses them*). Alasannya bahwa dengan lebih mudahnya kaum tertindas dapat diarahkan untuk menyesuaikan diri dengan situasi tersebut, akan lebih mudahlah mereka bisa dikuasai (Paulo Freire, 1972: 47). Dalam pendidikan orang dewasa pun, pendidikan ini tidak akan pernah menyarankan kepada peserta didiknya supaya mereka melihat realitas. Secara tegas, dapat dinyatakan bahwa Sistem Pendidikan Bank merupakan instrumen penindasan dalam pendidikan.

Demikian pula sistem pendidikan di Indonesia tampaknya menggunakan seperti Sistem Pendidikan Bank, di mana masih banyak ditemukan peserta didik yang hanya mendengarkan dan menghafal materi dari guru, tanpa memahami. Misalnya, berdasarkan hasil temuan dari penelitian tentang anak jalanan, banyak terdapat anak jalanan yang telah pernah mengenyam pendidikan dan tidak ada yang benar-benar buta huruf, namun mereka banyak yang putus sekolah pada masa pendidikan Sekolah Dasar. Mereka ada yang hanya sekolah di kelas 1, atau sampai kelas 3, 4, dan bahkan ada yang hanya tinggal ujian kelas 6 saja, tetapi tidak dilanjutkan dengan adanya berbagai alasan.

Dengan melihat jumlah anak putus sekolah yang cukup besar, pemerintah berusaha untuk meningkatkan mutu sumber daya manusia (SDM) Indonesia dan turut mendukung keberhasilan Program Wajib Belajar (Wajar) Pendidikan Dasar Sembilan Tahun. Maka, Direktorat Pendidikan Taman Kanak-kanak dan Sekolah Dasar (Direktorat Pendidikan TK dan SD) mulai tahun 2003 memberikan layanan pendidikan sekolah dasar kepada anak putus sekolah dan anak tidak pernah

sekolah. Anak-anak tersebut tidak bersekolah karena harus membantu orang tuanya mencari nafkah di jalanan.

Program kelas layanan khusus ini diberikan kepada anak-anak dari keluarga miskin, yaitu anak-anak jalanan atau anak putus sekolah bahkan belum pernah sekolah. Anak-anak jalanan atau yang termasuk anak putus sekolah, tidak dapat langsung dimasukkan ke kelas reguler atau ke SD umum biasa karena mereka akan menghadapi hambatan secara psikologi, sosiologis, maupun secara akademis (*Pedoman Operasional Kelas Layanan Khusus SD*, 2003: 1).

Dalam pendidikan anak jalanan itu, dikatakan bahwa dalam sistem pendidikan program kelas rangkap (PKR) sama seperti dalam Sistem Pendidikan Bank, pembelajaran didominasi oleh guru yang aktif dan menentukan segalanya. Maka, dalam proses pembelajaran yang menonjol adalah mengajar (*teaching*). Dalam program pendidikan itu, siswa hanya pasif, membebek, dan menurut kepada guru. Kurikulum juga ditentukan oleh penguasa, dan guru secara otoriter menyampaikan isi, maka sering terjadi budaya bisu di mana siswa hanya mengiyakan saja. Di sini jelas yang terjadi adalah penindasan intelektual anak jalanan.

### 2.2.2. Konsientisasi Pendidikan Kaum Tertindas

Konsientisasi (*conscientização*) merupakan terminologi penting di dalam konsep pendidikan Paulo Freire. Konsientisasi (penyadaran) ini, menurutnya, adalah unsur pendidikan yang sangat penting khususnya bagi kaum tertindas.

Dalam Konferensi Dewan Gereja-gereja se-Dunia tahun 1974 di Jenewa, Paulo

Freire menjelaskan konsientisasi sebagai berikut:

*“...although there can be no consciousness-raising (conscientização) without the unveiling, the revelation, of objective reality as the object of the cognition of the subject involved in process of consciousness, nevertheless that revelation – even granting that a new perception flow from the fact of a reality laying itself bare = is not yet enough to render the consciousness-raising authentic. Just as the gnoseological circle does not end with the step of the acquisition of existing knowledge, but proceeds to the phase of the creation of new knowledge, so neither may consciousness-raising come to a halt at the stage of the revelation of reality. Its authenticity is at hand only when the practice of the revelation of reality constitutes a dynamic and dialectical unity with the practice of transformation of reality” (Paulo Freire, 1992: 102-103).*

[...memang tidak dapat ada penyadaran (*conscientização*) tanpa menyingkap, membukakan realitas obyektif sebagai obyek kognisi orang yang terlibat dalam proses penyadaran, akan tetapi penyingkapan itu – walaupun diakui bahwa persepsi yang baru mengalir dari fakta realitas yang terbuka – belum cukup untuk menjadikan penyadaran bersifat otentik. Misalnya, lingkaran gnosiologis<sup>1</sup> tidak berakhir dengan langkah memperoleh pengetahuan yang ada, tetapi berlanjut kepada tahap penciptaan pengetahuan yang baru, demikian pula penyadaran tidak boleh berhenti pada tahap penyingkapan realitas. Sifat otentiknya akan terwujud jika praktik penyingkapan realitas membentuk kesatuan yang dinamis dan dialektis dengan praktik transformasi.]

Dapat dikatakan bahwa konsientisasi menurut Paulo Freire adalah sebuah instrumen untuk menyingkap, membukakan realitas obyektif sebagai obyek pengetahuan, sehingga membentuk kesatuan yang dinamis dan dialektis dengan praktik transformasi realitas sosial. Dapat juga dijelaskan dengan ungkapan yang sebaliknya, dari anti dialektis, bahwa konsientisasi adalah:

<sup>1</sup> Gnosiologi adalah teori tentang asal-usul, sifat, dan kesahihan pengetahuan epistemologi. Lihat “Webster’s International Dictionary”, edisi II, 1947, hlm. 1070, dalam Paulo Freire, 1984: 70.

*“An instrument for changing the world, provided this change be realized only in the interiority of awareness, with the world itself left untouched”* (Paulo Freire, 1992: 104).

[Sebuah instrumen untuk mengubah dunia, asalkan perubahan ini hanya direalisasikan dalam interioritas kesadaran, dengan dunia sendiri tetap tak tersentuh. Jadi, konsientisasi tidak akan menghasilkan apapun kecuali verbalisme.]

Dalam praktik pendidikan, konsientisasi merupakan pemahaman mengenai keadaan nyata yang sedang dialami siswa atau murid. Dari keadaan nyata itu, dimunculkan kritik untuk mengubah. Dengan demikian, konsientisasi berorientasi pada transformasi sosial (*social transformation*). Keadaan sosial yang menindas merupakan kukungan yang membelenggu dan mengasingkan dari kehidupan. Konsientisasi tidak terjadi dengan sendirinya, tetapi diperlukan pendidikan kaum tertindas (A. Sudirja, 2001: 9).

Seperti halnya anak jalanan yang buta huruf sebenarnya tahu bahwa mereka adalah manusia (yang pada dasarnya, mempunyai hak dan kedudukan yang sama), bukan manusia tertindas. Mereka hanya tahu bahwa dirinya harus bekerja. Apa yang tidak mereka ketahui dalam budaya bisu, yaitu di mana mereka menjadi ambigu, makhluk ganda, yaitu apakah tindakan mereka itu tindakan transformatif, kreatif dan re-kreatif. Hal ini terjadi karena tertutup oleh mitos budaya bisu, termasuk rasa inferioritas, mereka tidak tahu bahwa apa yang mereka perbuat di dunia ini sebenarnya termasuk transformasi.

Konsep pendidikan kaum tertindas yang dikembangkan oleh Paulo Freire merupakan titik tolak pemikiran kritis Paulo Freire yang melihat kondisi dan kenyataan sosial yang ada di Brazil, di mana penindasan terjadi dengan mudah

karena ketidaktahuan dan proses pembodohan yang dilakukan oleh penguasa (penindas). Dalam kaitannya dengan pendidikan kaum tertindas, Myra Bergman Ramos mengartikan konsientisasi Paulo Freire ini sebagai:

*“To learning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality”* (Paulo Freire, 1972: 15).

[Belajar memahami kontradiksi sosial, politik, dan ekonomi, serta mengambil tindakan untuk melawan unsur-unsur yang menindas dari realitas tersebut.]

Pada waktu itu hampir separuh dari 34,5 juta penduduk Brazil buta huruf. Menurut Paulo Freire, pendidikan tidak dapat dipisahkan dari konsientisasi, yang bermuara pada pembebasan. Ia mengkritik metode pemberantasan buta huruf pemula, yang hanya memperkenalkan kata kepada peserta dan akhirnya mempersiapkan rakyat menjadi pelayan kepentingan penguasa.

Menurut Paulo Freire, pengenalan kata terkait dengan kesadaran, karena itu program pemberantasan buta hurufnya sekaligus membangkitkan politik rakyat. Ia mendobrak sistem pendidikan Brazil saat itu. Paulo Freire menyerukan bahwa “pendidikan adalah proses belajar bertindak”. Metode ini tentu saja mengganggu kenyamanan penguasa. Kecerdasan rakyat merupakan ancaman bagi setiap penguasa lalim. Bahkan, ketika terjadi kudeta, di mana kemudian militer berkuasa, metode Paulo Freire dianggap sebagai subversi yang mengancam *status quo*.

Untuk itu, Paulo Freire dalam pemikiran kritisnya sangat menekankan keadaan kesadaran manusia. Seperti dikemukakan oleh Collins (1977: 31) bahwa

“perhatian Paulo Freire dalam bidang pendidikan sangat besar, sehingga orang tak mudah memilah-milahkan pemikirannya”. Hampir di semua tesisnya Paulo Freire selalu membawa kata kunci pemikirannya, yaitu: konsientisasi. Selain itu, Paulo Freire juga mengatakan seperti yang dikutipnya dari metode fenomenologi Friedrich Hegel dalam *The Phenomenology of Mind* bahwa:

*“It is solely by risking life that freedom is obtained;... the individual who has not staked his life may, no doubt, be recognized as a Person; but he has not attained the truth of his recognition as an independent self-consciousness”* (Paulo Freire, 1972: 16).

[Hanya dengan mengambil resiko hiduplah, kebebasan dapat diperoleh;... individu yang tidak berani mempertahankan hidupnya, tidak diragukan memang, dapat diakui sebagai Pribadi, tetapi ia tidak akan memperoleh hakikat pengakuan tersebut sebagai suatu kesadaran diri yang mandiri.]

Paulo Freire mengambil metode fenomenologi Friedrich Hegel dengan maksud untuk menyingkap kesadaran sebagai sebuah prasyarat untuk memahami realitas, dan itu membuat subyek mampu mempelajari realitas ketika ia sepenuhnya memperhatikan apa yang terlihat bagi persepsinya.

Dengan konsientisasi, guru mengajar siswa untuk belajar, bukan untuk menghafal. Sebabnya, setelah proses pembelajaran itu selesai, siswa sendiri tetap terus belajar dan mengembangkan diri dan karenanya “mengubah diri”. Tindakan mengajar yang dilakukan guru tersebut sama dengan yang dilakukan siswa dengan tindakan mengerti apa yang diajarkan. Maka, jelas bahwa mengajar adalah tindakan kreatif dan kritis, bukan hanya mekanis belaka. Keingintahuan guru dan siswa bertemu dalam proses belajar-mengajar itu. Dalam mengajar, guru

mengenal lebih dalam pengertiannya dalam pengertian siswa (Paul Suparno, 2001: 20).

Untuk dapat mengetahui apa yang sebelumnya tidak diketahui, maka siswa atau peserta didik harus melewati proses abstraksi yang sebenarnya dengan cara merefleksikan seluruh aksi-obyek, atau dengan kata lain, dengan mengkaji ulang tujuan hidup mereka di dunia. Untuk membebaskan mereka dari buta huruf dan usaha untuk memperoleh pengetahuan, maka praktik belajar membaca dan menulis, mensyaratkan bahwa bukan hanya teori ilmu pengetahuan yang harus diketahui, tetapi juga metode untuk memperoleh ilmu pengetahuan.

Dengan demikian, konsientisasi menurut Paulo Freire adalah proses di mana manusia mendapatkan kesadaran yang terus-menerus dan mendalam tentang realitas kultural yang melingkupi hidupnya dan akan kemampuannya untuk merubah realitas tersebut. Pada akhirnya, Paulo Freire menjelaskan konsientisasi ini sebagai proses menjadi manusia yang lebih penuh; atau proses perkembangan kesadaran melalui tiga tahap yang berbeda tetapi saling berhubungan, yaitu kesadaran magis, kesadaran naif, dan kesadaran kritis. Lebih jelas dan mendalam mengenai tiga tahap kesadaran ini menurut Paulo Freire, akan dijelaskan secara analitis pada bab III.

### **2.2.3. Pendidikan Hadap-Masalah sebagai Pembebasan Kaum Tertindas**

Pendidikan Hadap-Masalah (*problem-posing education*) merupakan konsep pendidikan Paulo Freire untuk menghilangkan konsep Pendidikan Bank

yang menindas. Pendidikan Hadap-Masalah ini dijelaskan oleh Paulo Freire bahwa:

*“Problem-posing education involves a constant unveiling of reality. The former attempts to maintain the submersion of consciousness; the later strives for the emergence of consciousness and critical intervention in reality”* (Paulo Freire, 1972: 54).

[Pendidikan Hadap-Masalah menyangkut suatu proses penyingkapan realitas secara terus-menerus. Jika yang pertama (Sistem Pendidikan Bank) berusaha mempertahankan penenggelaman kesadaran, maka yang terakhir (Pendidikan Hadap-Masalah) ini berjuang bagi kebangkitan kesadaran dan intervensi kritis dalam realitas.]

Pendidikan ini berangkat dari konsep manusia sebagai makhluk yang sadar (*conscious being*). Kesadaran yang dimaksud adalah kesadaran yang ditujukan terhadap dunia. Manusia dipanggil untuk menjadi makhluk yang sadar dan inilah yang disebut dengan “humanisasi” oleh Paulo Freire.

Pendidikan Hadap-Masalah ini jelas tidak seperti Sistem Pendidikan Bank di mana manusia dididik untuk mengadakan simpanan, tetapi Sistem Pendidikan Hadap-Masalah ini dengan cara mengemukakan problem manusia dalam hubungannya dengan dunia luar. Metode pendidikan ini menjelaskan ciri khas dari kesadaran, yaitu “sadar akan” dan tidak saja ditujukan terhadap objek di luar, namun sekaligus sadar yang terarah (*intentionality*) ke dalam dirinya sendiri sebagai kesadaran “mengenai” kesadaran.

Manusia dalam Pendidikan Hadap-Masalah diakui sebagai makhluk yang berada dalam proses menjadi (*becoming*). Manusia menyadari bahwa dirinya tidak lengkap (*uncompleted being*) dan yang juga sadar berada dalam realitas yang tidak selesai (*unfinised being*). Kesadaran akan ketidaklengkapan dunia tertanam bahwa

pendidikan sebagai manifestasi yang manusiawi. Sifat tidak selesai manusia dan sifat realitas yang selalu dalam transformasi, mengakibatkan pendidikan merupakan kegiatan yang terus-menerus (*an ongoing activity*) (Paulo Freire, 1972: 57).

Belajar adalah belajar untuk belajar dan bukan belajar untuk menghafal. Di sini dituntut keaktifan siswa untuk mengolah sendiri secara kritis bahan yang dipelajari. Dalam praktik pembelajaran Pendidikan Hadap-Masalah, pembelajaran sekaligus menjadi proses konsientisasi, kesadaran akan hidup, situasi siswa dan dengan begitu menemukan cara memajukan atau mengubah hidup mereka.

Dengan alasan peningkatan pengetahuan, tetapi yang terjadi adalah pembodohan kemanusiaan. Pembelajaran dengan konsep Pendidikan Bank telah dipertentangkan dengan pembelajaran Pendidikan Hadap-Masalah. Dalam Pendidikan Hadap-Masalah ini, siswalah yang aktif dan kritis. Mereka bersama guru menentukan isi kurikulum, mengolah sendiri, dan saling belajar. Dalam proses ini, demokrasi dalam pengajaran sungguh terjadi dan kebiasaan dihentikan.

Demokrasi pengajaran akan mempengaruhi demokrasi pendidikan dan sekolah. Diharapkan, demokrasi sekolah ini akan membantu masyarakat lebih demokratis juga. Bagi Freire, demokrasi sekolah memang harus dimulai dengan kurikulum. Sejauh kurikulum masih ditentukan oleh penguasa atau kelompok tertentu saja, maka demokrasi sekolah sulit berjalan (Paul Suparno, 2001: 26).

Jika Sistem Pendidikan Bank memitoskan realitas untuk menutupi fakta, maka Pendidikan Hadap-Masalah mengungkap realitas manusia. Realitas yang diajarkan dalam Pendidikan Hadap-Masalah, bukan realitas dunia yang terpisah

dari pengalaman peserta didik, melainkan realitas yang selalu lekat dengan situasi konkret peserta didik. Peserta didik ini dihadapkan dengan problemnya akan semakin tertantang untuk menanggapi realitas yang dihadapinya secara kritis.

Menurut Paulo Freire, konsep pendidikan dengan Pendidikan Hadap-Masalah ini memungkinkan konsientisasi. Dalam Pendidikan Hadap-Masalah, pendidik bukanlah merupakan orang yang maha tahu dan peserta didik juga bukan seorang yang belum tahu, oleh karenanya harus diberi tahu. Peserta didik harus aktif mencari tahu dengan membentuk pengetahuan, dan pendidik membantu agar pencarian pengetahuan itu berjalan baik. Hubungan keduanya secara sadar saling berinteraksi dan menumbuhkan “daya pemikiran kritis” bagi para peserta didik dan keduanya saling “memanusiakan”.

Dalam Pendidikan Hadap-Masalah ini juga, “dialog” adalah unsur yang sangat penting dalam terjadinya proses pendidikan, terjadinya pertemuan antar manusia dengan perantaraan dunia. Dialog merupakan suatu keharusan yang bersifat eksistensial bagi kehadiran manusia bersama dan dengan dunia. Dialog merupakan adanya relasi timbal-balik antara pendidik dan peserta didik, adanya relasi antara aksi dan refleksi yang bertujuan untuk membangun sebuah dunia yang manusiawi oleh pikiran dan tangan manusia sendiri.

Dengan memahami Pendidikan Hadap-Masalah ini, dapat dikatakan bahwa pendidikan adalah sebuah kegiatan belajar bersama antara pendidik dan peserta didik dengan perantara dunia, oleh obyek-obyek yang dapat dikenal, yang dalam konsep Pendidikan Bank hanya dimiliki oleh pendidik. Pendidikan tidak

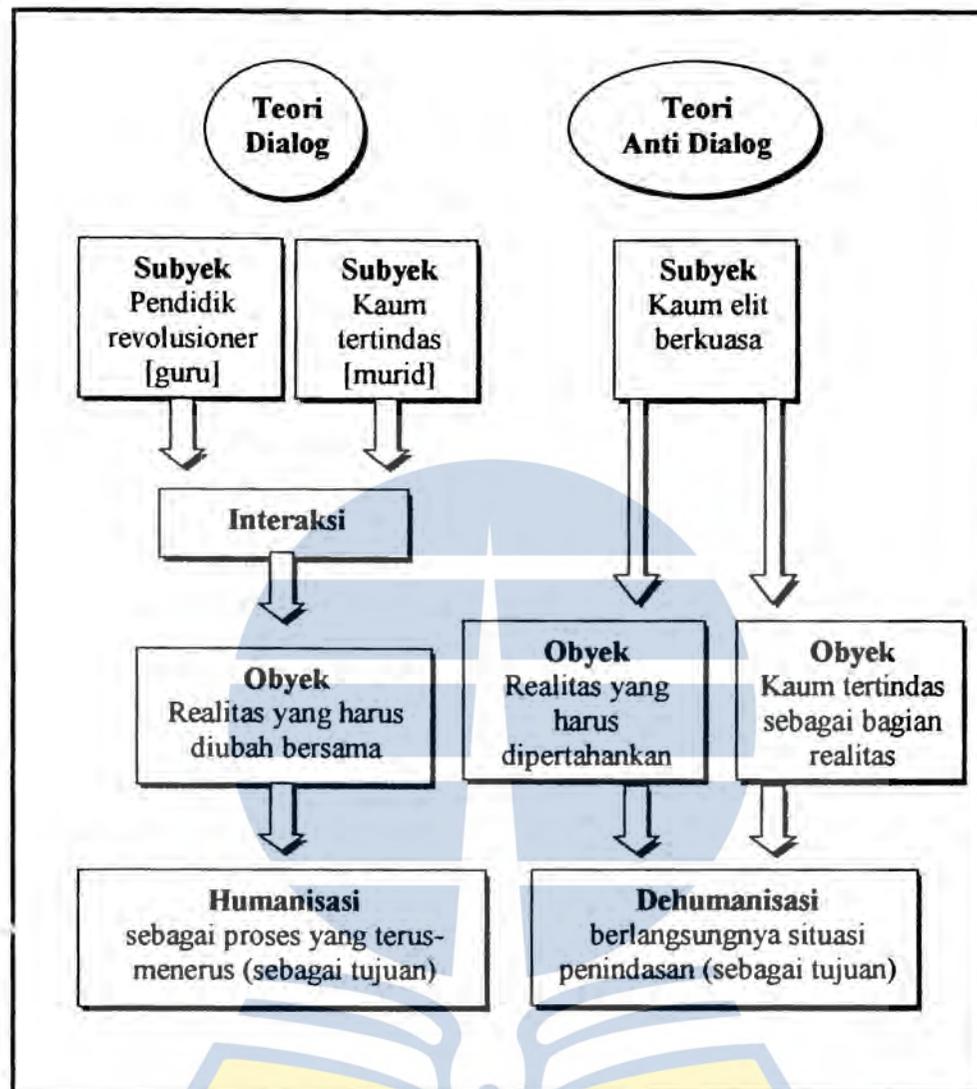
lagi sekadar pengajaran, namun dialog antara para peserta didik dan pendidik yang juga merupakan proses belajar (Siti Murtiningsih, 2004: 83).

Dalam Pendidikan Hadap-Masalah ini, problem-problem selalu ada dalam realitas yang hasilnya adalah perkembangan pemahaman semakin kritis; semakin berkurang rasa keterasingan dari pelaku pendidikan; refleksi hubungan manusia dengan dunia tidak sendiri-sendiri; kesadaran dan dunia serentak; kesadaran tidak mendahului atau mengikuti berlangsungnya dunia; sehingga memunculkan bahwa dialog menjadi penting.

Dalam Pendidikan Hadap-Masalah, murid dan guru dapat saling belajar satu sama lain, saling memanusiakan. Dalam proses ini, guru mengajukan bahan untuk dipertimbangkan oleh murid dan pertimbangan sang guru sendiri diuji kembali setelah dipertemukan dengan pertimbangan murid-murid, dan sebaliknya. Interaksi antara keduanya pun menjadi subyek ↔ subyek, bukan subyek → obyek. Obyek mereka adalah realitas. Maka, terciptalah suasana dialogis yang bersifat intersubjektifitas (*intersubjectivity*) untuk memahami suatu obyek bersama.

Untuk membandingkan dengan Sistem Pendidikan Bank yang bersifat anti dialogis, Paulo Freire menjelaskan Pendidikan Hadap-Masalah dalam skema 2.1 sebagai berikut ini:

Skema 2.1. Teori Dialog dan Anti Dialog



Sumber: Paulo Freire, 1972: 106.

Proses pembelajaran dalam pendidikan anak jalanan di Kelas Layanan Khusus diterapkan pendidikan pembelajaran kelas rangkap. Pembelajaran kelas rangkap ini berasal dari konsep *multigrade teaching* (MGT). MGT mengandung dua pengertian, yaitu *multiclass teaching* dan *multilevel teaching*. *Multiclass*

*teaching* menjelaskan pembelajaran merangkap dua kelas atau lebih yang dilakukan oleh seorang guru dalam waktu bersamaan. Konsep pendidikan ini lebih menekankan pada perbedaan kelas. Sedangkan, *multilevel teaching* menjelaskan pembelajaran terhadap beberapa kelompok peserta didik yang berbeda tingkat kemampuannya. Konsep pendidikan ini lebih menekankan perbedaan tingkat kemampuan peserta didik (Dirjen Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat Pendidikan TK dan SD, 2004: 13).

Paulo Freire mengatakan bahwa peserta didik (siswa) itu bukan hanya obyek dari suatu proses belajar-mengajar, tetapi adalah subyek yang penting dari suatu proses pendidikan. Menurut Paulo Freire, peserta didik hendaknya diperlakukan sebagai bagian dari kegiatan, mempunyai interaksi dengan guru. Dalam pembelajaran kelas rangkap, menjelaskan bahwa konsep pembelajaran ini banyak melibatkan peran serta peserta didik, akan tetapi tidak menyingkap realitas yang ada.

#### **2.2.4. Pendidikan Pengkodean sebagai Praksis Kaum Tertindas**

Berdasarkan pemahaman proses pendidikan harus berjalan secara dialektis, konsep pendidikan Paulo Freire yang menjelaskan eksistensi manusia dalam pendidikan, yaitu pendidikan pengkodean (*decoding*). Menurutnya, cara berpikir dialektis tersebut dicontohkan dengan sempurna dalam analisis terhadap suatu situasi konkret, eksistensial, dan “terkode” (*coded*). Secara definitif Paulo Freire menjelaskan bahwa:

“*The coding of an existential situation is the representation of that situation, showing some of its constituent elements in interaction. Decoding is the critical analysis of the coded situation*” (Paulo Freire, 1972: 77).

[Kode dari situasi eksistensial adalah representasi dari situasi tersebut, dengan menampakkan sejumlah unsur pembentuknya dalam interaksi. Pengkodean adalah analisis kritis terhadap situasi terkode].

Untuk melakukan pengkodean, orang harus bergerak dari abstrak ke konkret; dari bagian ke keseluruhan kemudian kembali ke bagian-bagian. Proses pengkodean ini gilirannya menghendaki si Pelaku (*Subject*) bersama-sama dengan Pelaku lain (*other Subjects*) melihat dirinya dalam obyek (situasi terkode, konkret, eksistensial) dan melihat obyek sebagai situasi di mana ia menemukan dirinya. Jika obyek (gambar-gambar atau potret-potret) adalah obyek-obyek yang memediasikan para pengkode dalam analisis kritis mereka, maka penyiapan kodifikasi (*codification*) harus berpedoman pada prinsip-prinsip tertentu yang berbeda dengan yang biasanya dipakai untuk peragaan visual (Paulo Freire, 1972: 85-86).

Dalam kodifikasi, ada dua syarat yang harus diperhatikan. *Pertama*, harus merepresentasikan situasi yang akrab dengan pribadi-pribadi yang temanya sedang dibahas (kontekstual), sehingga mereka dengan mudah dapat mengenali situasi itu. *Kedua*, harus membawa resiko akan tampil sebagai sebuah teka-teki (*puzzle*) atau permainan tebak-tebakan (*guessing game*). Karena semua itu merepresentasikan situasi eksistensial, kodifikasi lazimnya sederhana dalam kompleksitas dan menawarkan berbagai kemungkinan pemecahan untuk menghindari kecenderungan cuci-otak (*brain-washing*) dari propaganda. Dengan

kata lain, kodifikasi bukanlah hanya sekadar slogan-slogan, melainkan juga obyek-obyek yang dapat dimengerti, menantang refleksi kritis ke mana pengkode harus diarahkan (Paulo Freire, 1972: 86). Dalam semua tahap-tahap pengkodean tersebut, manusia mengungkapkan pandangan dunianya

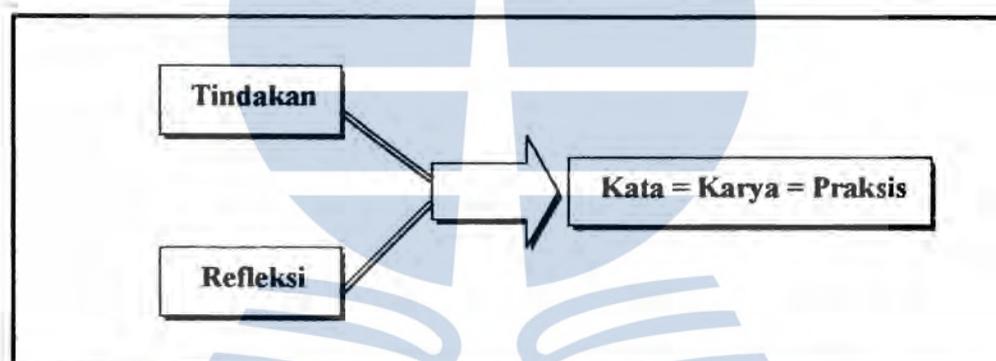
Di samping itu, kodifikasi dapat juga bersifat lisan (*oral*). Dalam hal ini, kondifikasi terdiri dari beberapa kata (*words*) yang merupakan soal eksistensial yang diikuti pemecahannya. Dalam proses pengkodean, kata lebih dari sekadar alat yang memungkinkan adanya dialog sebagai fenomena manusiawi (*human phenomenon*), karenanya harus mencari unsur-unsur pembentuknya. Dalam kata, ditemukan dua dimensi sebagai unsur pembentuknya, yaitu refleksi (*reflection*) dan tindakan (*action*), dalam interaksi yang sangat mendasar hingga jika salah satunya dikorbankan, walaupun hanya sebagian maka seketika itu yang lain dirugikan.

Dalam konteks itu, Paulo Freire menegaskan bahwa “tidak ada kata yang benar (*true word*) yang pada saat bersamaan juga tidak merupakan sebuah praksis”. Kata, menurut Paulo Freire, dipahami identik dengan praksis. Dengan kata lain, mengutarakan kata yang benar juga merubah realitas dunia (*to speak a true word is to transform the world*). Pada satu sisi, jika kata dihilangkan dimensi tindakannya, maka dengan sendirinya refleksi dirugikan dan kata tersebut menjadi omong kosong, “verbalisme”, “bualan” (*blah*) yang asing dan mengasingkan. Pada sisi lain, jika tindakan ditekankan secara berlebihan, dengan merugikan refleksi, maka kata itu berubah menjadi “aktivisme”. Aktivisme ini menolak

praksis yang benar (*true praxis*) dan membuat dialog tidak mungkin (Paulo Freire, 1972: 62).

Dapat dikatakan bahwa eksistensi kaum tertindas dalam pendidikan tidak mungkin tanpa kata, juga tidak berlangsung dalam kata-kata palsu, melainkan dalam kata-kata yang benar, dengan apa manusia mengubah dunia. Mengada, secara manusiawai adalah menamai dunia, mengubahnya. Karena itu, manusia sesungguhnya diciptakan tidak dalam kebisuan, akan tetapi dalam kata, dan karya, praksis; serta dalam tindakan dan refleksi. Pengodean secara lisan (kata) ini akan memunculkan makna dan hakikat praksis, sebagaimana tampak dalam skema berikut ini.

**Skema 2.2. Makna dan Hakikat Praksis**



Sumber: Paulo Freire, 1972: 60.

Jika pendidikan adalah proses mengerti dan memahami, maka pendidikan bukan proses menghafal atau meniru seperti Sistem Pendidikan Bank sehingga dituntut peranan kata di dalamnya. Perumusan kata bermula dari hidup yang lebih dahulu sudah dialami, baru kemudian dirumuskan. Menurut Mudji Sutrisno, perumusan suatu kata merupakan usaha untuk membahasakan pengalaman hidup

dan mau mengerti bagaimana suatu realitas diberitakan (Mudji Sutrisno, 1995: 5). Setiap pengucapan kata harus selalu diikuti adanya pemahaman terhadap realitas pengalaman manusia sehari-hari. Kata adalah gambaran atau cerminan diri manusia dalam relasinya dengan dan bersama dunia. Mempelajari kata berarti berani melakukan eksplorasi tentang kehidupan dengan bertanya secara benar dan menghayati realitas secara benar.

Peran kata dalam metode belajar seperti yang terjadi di Brazil pada saat ini, mungkin dapat dikemukakan di sini untuk memperjelas fungsi pengkodean dalam pendidikan. Mudji Sutrisno dapat melihat bagaimana seorang pendidik sekolah dasar mampu mempraktikkan metode menanam rasa cinta dan minat peserta didiknya terhadap hidup realistik, mengkombinasikan dengan belajar pengkodean (Mudji Sutrisno, 1995: 48).

Dengan cara peserta didik mencari kata dalam koran, misalnya mencari kata yang dimulai dengan kata A. Misalnya juga, 'Alam' kemudian diberi ilustrasi kalimat; Tuhanlah pencipta alam; dengan secara tidak langsung peserta didik diberi makna terhadap kalimat dan mendidik secara tidak langsung sikap religius. Contoh lainnya, lukisan alam itu indah. Di sini peserta didik diberi pemahaman tentang lingkungan hidupnya. Karena itu, pengkodean tidak hanya aspek teknis, tetapi menyangkut aspek moral peserta didik sebagai subyek maupun obyek pendidikan.

Dalam pendidikan, kodifikasi adalah cara peserta didik "mengabstrasikan realitas" yang dialaminya secara konkret untuk "menampilkan secara visual" seluruh situasi eksistensial yang dialami peserta didik terhadap pendidik dalam

proses belajar-mengajar, dengan tujuan untuk melihat tema-tema yang tersembunyi. Selain itu, satu hal penting yang akan ditunjukkan pada proses kodifikasi adalah terjadinya perubahan besar pada peserta didik, yaitu munculnya kesadaran mereka untuk melihat realitas yang sesungguhnya.

Sedangkan, dekodifikasi adalah “konteks konkret dalam pengkodean”. Tahap dekodefikasi adalah suatu cara menganalisis secara kritis mengenai apa yang telah dihasilkan oleh kodifikasi. Proses dekodefikasi adalah untuk menggugah kesadaran para peserta didik untuk merubah realitas konkret. Melalui proses dekodefikasi, peserta didik merasakan telah mendapatkan harga diri, kepercayaan terhadap dirinya sendiri dan mampu mengungkapkan pendapat dengan baik.

Tahap kodifikasi dan dekodefikasi selalu bertolak belakang dari data yang relevan bagi pendidik maupun peserta didik, sehingga melalui kedua tahap ini terbukalah media dialog antara pendidik dan peserta didik. Jika dialog semakin mendalam, maka akan terjadi perubahan dalam diri peserta didik yang bergerak dari penemuan di mana kodifikasi telah menampilkan realitas eksistensial dirinya sendiri ke arah analisis terhadap realitas tersebut. Jadi, pendidikan melibatkan pendidik dan peserta didik menuju konteks konkret yang memberikan fakta obyektif ke arah konteks teoritis dengan menganalisis fakta-fakta konkret; dan kembali ke konteks konkret dengan mencoba menerapkan bentuk praksis yang baru (Paulo Freire, 1972: 10).

Dengan konsep pendidikan Paulo Freire di atas, yang terpenting dari sudut pandangan pendidikan yang membebaskan (*liberation education*) kaum tertindas

adalah supaya manusia merasa sebagai tuan bagi pemikirannya sendiri dengan berdiskusi mengenai pemikiran dan pandangan tentang dunia (*view of the world*) yang secara eksplisit atau implisit dimanifestasikan di dalam tanggapan-tanggapan mereka sendiri dan kawan-kawannya. Pandangan ini didasarkan pada keyakinan bahwa “manusia tidak dapat menyajikan programnya sendiri, tetapi harus menyusun program ini secara dialogis dengan masyarakat”. Karenanya, manusia berperan untuk memperkenalkan pendidikan kaum tertindas, yang dalam perkembangannya kaum tertindas harus mengambil bagian (Paulo Freire, 1972: 95).

#### 2.4. Kesimpulan

Dari pemaparan di atas, dapat disimpulkan bahwa konsep pendidikan Paulo Freire mengenai pedagogi kaum tertindas dalam perspektif filsafat pendidikan termasuk dalam kategori paradigma filsafat pendidikan kritis. Selain itu, dalam konteks aliran filsafat pendidikan, pemikiran kritis Paulo Freire merupakan aliran progresivisme. Berdasarkan penjelasan pendidikan itu, Paulo Freire memformulasikan filsafat pendidikan dalam *magnum opus*-nya sebagai “pendidikan kaum tertindas”.

Filsafat pendidikannya yang berporos pada kaum tertindas inilah membuat Paulo Freire memiliki banyak pengikut. Menurutnya, ketertindasan dapat terjadi akibat rezim politik otoriter; struktur sosial ekonomi yang tidak adil; diskriminasi atas dasar ras, etnik, dan subkultur; serta disparitas gender. Kaum tertindas ini dapat ditandai dengan dua ciri. Pertama, kaum yang mengalami keterasingan dari

diri sekaligus dari lingkungan sosialnya sehingga tidak bisa menjadi subyek otonom, hanya mengimitasi orang lain. Kedua, kaum yang mengalami depresiasi diri (*self-depreciation*).

Pengaruh filsafat pendidikan itu terhadap konsep pendidikan Paulo Freire tentang pedagogi kaum tertindas tampak pada empat konsep pendidikan yang ditemukannya dan dikembangkannya dalam praktik pendidikan sebagai pembebasan kaum tertindas.

*Pertama*, budaya bisu kaum tertindas. Budaya bisu ini lahir sebagai hasil hubungan struktural antara yang mendominasi dengan yang didominasi, antara dunia ketiga dengan metropolis. Anak jalanan merupakan kaum yang tertindas oleh struktur sosial yang tidak adil dan diskriminatif. Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan oleh Universitas Terbuka (UT) pada tahun 2002, menunjukkan bahwa saat ini masih banyak anak usia Sekolah Dasar yang tidak memiliki kesempatan memperoleh pendidikan karena rendahnya kemampuan ekonomi keluarga. Sebagian di antara mereka berada di jalanan untuk mencari nafkah dengan berbagai cara. Mereka pada umumnya adalah anak putus sekolah dari Sekolah Dasar bahkan ada di antara mereka yang sama sekali belum pernah mengenyam pendidikan.

Adanya budaya bisu tersebut dimunculkan oleh Sistem Pendidikan Bank yang menjelaskan adanya hubungan, satu pihak adalah seorang pendidik yang selalu bercerita (*the teacher as narrator*) dan dianggap sebagai sumber dari segala ilmu pengetahuan. Di pihak lain, ada peserta didik yang dianggap sebagai obyek yang patuh dan tekun mendengarkan suatu topik yang sama sekali asing bagi

pengalaman eksistensial para murid. Peserta didik hanya menyerap realitas secara hafalan.

*Kedua*, konsientisasi pendidikan kaum tertindas. Dalam praktik pendidikan, konsientisasi merupakan pemahaman mengenai keadaan nyata yang sedang dialami siswa atau murid. Dari keadaan nyata itu, dimunculkan kritik untuk mengubah. Untuk itu, konsientisasi berorientasi pada perubahan sosial (*social change*). Kondisi sosial yang menindas merupakan kukungan yang membelenggu dan mengasingkan dari kehidupan. Karena itu, konsientisasi adalah proses di mana manusia mendapatkan kesadaran yang terus-menerus dan mendalam tentang realitas kultural yang melingkupi hidupnya dan akan kemampuannya untuk merubah realitas tersebut.

Dengan konsientisasi, anak jalanan yang buta huruf sebenarnya tahu bahwa mereka adalah manusia (yang pada dasarnya, mempunyai hak dan kedudukan yang sama). Mereka hanya tahu bahwa dirinya harus bekerja. Apa yang tidak mereka ketahui dalam budaya bisu, yaitu di mana mereka menjadi ambigu, makhluk ganda, yaitu apakah tindakan mereka itu tindakan transformatif, kreatif dan re-kreatif. Hal ini terjadi karena tertutup oleh mitos budaya bisu, termasuk rasa inferioritas, mereka tidak tahu bahwa apa yang mereka perbuat di dunia ini sebenarnya termasuk transformasi.

*Ketiga*, Pendidikan Hadap-Masalah sebagai pembebasan kaum tertindas. Dalam Pendidikan Hadap-Masalah ini, problem-problem selalu ada dalam realitas yang hasilnya adalah perkembangan pemahaman semakin kritis; semakin berkurang rasa keterasingan dari pelaku pendidikan; refleksi hubungan manusia

dengan dunia tidak sendiri-sendiri; kesadaran dan dunia serentak; kesadaran tidak mendahului atau mengikuti berlangsungnya dunia; sehingga memunculkan bahwa dialog menjadi penting. Karena itu, dalam Sistem Hadap-Masalah, murid dan guru dapat saling belajar satu sama lain, saling memanusiakan.

Dalam Pendidikan Hadap-Masalah ini juga, “dialog” adalah unsur yang sangat penting dalam terjadinya proses pendidikan, terjadinya pertemuan antar manusia dengan perantaraan dunia. Dialog merupakan suatu keharusan yang bersifat eksistensial bagi kehadiran manusia bersama dan dengan dunia. Dialog merupakan adanya relasi timbal-balik antara pendidik dan peserta didik, adanya relasi antara aksi dan refleksi yang bertujuan untuk membangun sebuah dunia yang manusiawi oleh pikiran dan tangan manusia sendiri.

*Keempat*, pendidikan pengkodean sebagai praksis kaum tertindas. Dalam pengkodean ini, orang harus bergerak dari abstrak ke konkret; dari bagian ke keseluruhan kemudian kembali ke bagian-bagian. Dalam proses kodifikasi ini, gilirannya digunakan untuk menggugah “kesadaran” para peserta didik untuk merubah realitas konkret. Melalui proses dekodefikasi, peserta didik merasakan telah mendapatkan harga diri, kepercayaan terhadap dirinya sendiri dan mampu mengungkapkan pendapat dengan baik.

Dengan demikian, empat konsep pendidikan Paulo Freire tersebut jelas-jelas mempengaruhi kesadaran diri manusia (*human self-consciousness*), khususnya dalam perubahan eksistensial dirinya dalam proses belajar-mengajar, interaksi pendidik dan peserta didik. Yang pada gilirannya, akan menyebabkan terjadi transformasi sosial (*social transformation*).

### BAB III

## PEDAGOGI PENGHARAPAN DAN ANAK JALANAN

### 3.1. Pendahuluan

Dalam konsep pendidikannya, Paulo Freire sangat menitikberatkan “pengharapan” (*hope*), khususnya dalam pedagogi kaum tertindas. Pedagogi pengharapan (*pedagogy of hope*) dilatarbelakangi dengan kondisi pendidikan di mana pemerintahan diktator-diktator yang sangat otoriter dan menonjol di Amerika Selatan dan harapan revolusi-revolusi gaya Karl Marx yang cukup nyata. Sekarang sudah ada lebih banyak pemerintah yang demokratis dan neo-liberal kapitalis, namun masih ada banyak juga pemerintah yang sangat korup dan kacau dengan tingkat kekerasan dan kejahatan yang tinggi. Dalam konteks seperti itu, ada kecenderungan menjadi sinis dan atau putus asa. Dengan pedagogi pengharapan, Paulo Freire melawan sikap-sikap tersebut dan menekankan pentingnya pengharapan.

Konsep pedagogi pengharapan Paulo Freire didasarkan pada “pengharapan sebagai kebutuhan ontologis yang memerlukan praksis supaya dapat menjadi sesuatu yang konkret historis” (Paulo Freire, 1999: 8). Untuk itu, pengharapan tidak ada dalam berpengharapan semata-mata. Apa yang diharapkan tidak tercapai hanya dengan berharap saja. Hanya berharap semata-mata adalah berharap dengan sia-sia. Dalam konteks tersebut, penulis menekankan pengharapan sebagai *concern* utama dalam pendidikan anak jalanan.

Dalam pedagogi pengharapan, Paulo Freire menekankan pentingnya pengharapan (*hope*) dan impian (*dream*) dalam hidup manusia. Ia sendiri mengatakan bahwa manusia perlu mempunyai pengharapan untuk dapat mengubah dunia atau pun pendidikan yang ada. Di sini pengharapan dapat dijelaskan dan dipahami sebagai sebuah konsep pedagogi pengharapan Paulo Freire dalam ranah konsep pendidikan, di mana pengharapan merupakan sikap etis yang dibutuhkan untuk kehidupan manusia yang sejati.

Dalam proses belajar-mengajar yang berlangsung pada anak jalanan, siswa atau peserta didik telah mengikuti program layanan pendidikan yang disiapkan pada setiap daerah yang ditunjuk. Namun ternyata masih terdapat anak jalanan yang enggan kembali untuk sekolah, padahal bila melihat dari sebagian anak jalanan di sekolah yang menggunakan metode pembelajaran yang benar dapat meningkatkan harapan untuk belajar atau bersekolah. Pendidikan bagi anak jalanan yang seperti ini perlu diberikan pedagogi pengharapan Paulo Freire.

Melalui pedagogi pengharapan, metode penyampaian isi dalam pendidikan anak jalanan harus ditentukan bersama antara guru, siswa, bahkan masyarakat secara demokratis. Jika kurikulum ditetapkan oleh pemerintah pusat (penguasa), di sinilah sering terjadi pembodohan dari kaum penguasa terhadap kelas bawah dengan menentukan kurikulum yang sesuai dengan kepentingan penguasa saja. Juga, sering muncul "penindasan" dari penguasa terhadap rakyat dengan argumen menyampaikan nilai budaya yang harus dipelajari dan diterima rakyat. Menurut Paulo Freire, isi kurikulum bukanlah sesuatu yang magis dan tidak pernah netral, maka isi kurikulum selalu harus dikritisi. Dalam pembahasan bab ini, pedagogi

pengharapan Paulo Freire merupakan bentuk pendidikan anak jalanan yang mampu mempraktikkan transformasi sosial.

### 3.2. Pedagogi Pengharapan Paulo Freire dan Pendidikan Anak Jalanan

Pengharapan (*hope*), dalam teologi Kristiani, memiliki peran sentral sebagai satu salah dari tiga kebaikan teologis. Sebagai teologi, secara bertahap pengharapan itu terpisah dari teori moral, tetapi termasuk ke dalam kategori teori etika. Pengharapan dapat terjadi atau dilakukan dengan *intentional* atau menjadi sesuatu watak *dispositional*. Konsep pengharapan dapat dicirikan oleh beberapa tokoh berikut ini:

*“Kant gave a central place to intentional hopes in his moral theory with his doctrine of the postulates. Hope also played an essential role in the moral and political writings of Ernst Bloch and Gabriel Marcel. Bloch regarded hope as concerned with a longing for utopia, whereas Marcel regarded hope as a disposition to rise above situations which tempt one to despair. In each of these writers the Christian connection between hope, on the one hand, and faith and love, on the other, remained, although Kant and Bloch did not oppose these categories to reason, but sought to “subsume” them under it” (Philip Stratton-Lake, 2000: 362).*

[Kant menempatkan pengharapan yang terarah pada teori moral dengan doktrin-doktrin postulat. Pengharapan juga memainkan peran penting dalam karya-karya moral dan politik Ernst Bloch dan Gabriel Marcel. Bloch memandang pengharapan seperti utopia yang berkepanjangan, sedangkan Marcel memandang pengharapan seperti disposisi yang muncul dari situasi di mana orang putus asa. Dalam tulisan-tulisan Kristiani yang lain, pengharapan berkaitan dengan kepercayaan dan cinta pada satu sisi, pada sisi lain meskipun Kant dan Bloch tidak menolak kategori-kategori itu tetapi tetap “menggolongkan”nya.]

Pengharapan ini, menurut Ernst Bloch (1885-1975), merupakan hal prinsipil yang dimaksudkan untuk memelihara dialektika ketika ada

kecenderungan-kecenderungan menggali terus-menerus bangunan imperium

*Spirit* dialektika Friedrich Hegel. Ernst Bloch mengatakan bahwa:

*“Unlike Spirit, the parousia of which leads to a reading of history as a universal theodicy, hope as a systematic principle discloses the truth of history as a multiversum of open possibilities!”* (Ernst Bloch, 1988: xiii).

[Tidak seperti *Spirit*, dengan *parousia* yang mengantarkan pembacaan sejarah sebagai sebuah *theodicy* universal, pengharapan sebagai prinsip sistematis tidak menutup kebenaran sejarah sebagai *multiversum* yang paling mungkin terbuka.]

Dengan mengikuti pemikiran Friedrich Hegel, Ernst Bloch memahami realitas sebagai sebuah proses dan pemikiran, jika tidak mengubah obyeknya, harus mengakui lebih dulu secara ontologis menjadi (*becoming*). Karena itu, realitas bukan identitas-diri yang statis atau terbatas pada konsep-konsep, tetapi relativitas yang dinamis pada konsep-konsep lain membuatnya bermakna atau dipahami (*meaningful or intelligible*).

Di samping itu, Ernst Bloch juga mengikuti pemikiran Martin Heidegger bahwa yang real itu tidak pernah segera hilang oleh kekinian. Menurut Martin Heidegger, “lebih tinggi aktualitas terdapat posibilitas” (*higher than actuality stands possibility*) dapat menciptakan keadilan yang baik, seperti moto Ernst Bloch “*though its concrete meaning would be quite different*”. Sebaliknya, jika pemikiran aktual lepas dari kekutaannya, seperti pemikiran yang difiksasi, dipotong dan dibakar, di mana kekosongan meluas dan berubah dan karena itu tidak mampu melakukan keadilan menuju transformasi (Ernst Bloch, 1988: xii-xiii).

Pemikiran Ernst Bloch ini sangat kuat sebagai satu usaha untuk menginterpretasikan kehadiran masa kini atau untuk mengubah pemikiran masa depan. Demikian ini bukan ranah bagi finalitas yang tertutup atau stasis dalam ontologi pembaharuan abadi *not-yet* ini (*ontology of perpetual renewal of the not-yet*). Ontologi *not-yet* ini, dalam intensi dirinya, untuk melengkapi kerangka konseptual antara revolusi dan hak asasi, keterbukaan dan norma-norma (Ernst Bloch, 1988: xii).

Kategori-kategori "*Front*", "*preappearance*", dan "*novum*" pada prinsip pengharapan ini, dan hermeneutikanya, memberi penopang usaha Ernst Bloch mengembangkan metafisika sistematis yang tidak konflik dengan intensi kerangka kerja sosial tentang solidaritas dan pluralitas, masyarakat yang membangun *facultas agendi* manusia terbatas yang tak teralienasi (*finite unalienated*) di dalam *norma agendi* masyarakat terbatas yang tak teralienasi (*finite unalienated society*). Untuk itu, Ernst Bloch menyadari bahwa:

*"If hope is not to be restricted and rendered powerless, it must find a real place in history and praxis"* (Ernst Bloch, 1988: xiv).

[Jika pengharapan tidak dibatasi dan dinyatakan lemah, pengharapan pasti menemukan sebuah tempat yang nyata di dalam sejarah dan praksis.]

Erich Fromm juga menjelaskan signifikansi pengharapan sebagai usaha manusia melakukan transformasi sosial supaya menumbuhkan kesadaran yang rasional dan real. Watak pengharapan ini seringkali salah dipahami dan dirancukan dengan sikap malas, padahal nyatanya tidak. Sebagaimana Erich Fromm tegaskan bahwa:

*“Hope is decisive element in any attempt to bring about social change in the direction of greater aliveness, awareness, and reason. But the nature of hope is often misunderstood and confused with attitudes that have nothing to do with hope and in fact are the very opposite” (Erich Fromm, 1971: 6).*

[Pengarapan merupakan unsur penting dalam setiap upaya mengadakan perubahan sosial agar menjadi lebih hidup, lebih sadar, dan lebih berakal. Akan tetapi, watak pengharapan sering disalahpahami dan dirancukan dengan sikap tidak bekerja, padahal kenyataannya tidak demikian.]

Bila dikaitkan dengan konsep pengharapan Ernst Bloch dan Erich Fromm, dalam konsep pendidikan Paulo Freire pengharapan dipahami tidak sama dengan rasa optimis; atau bisa saja dalam situasi tertentu di mana kita menjadi pesimis. Tetapi, kita tetap membutuhkan pengharapan sebagai keharusan ontologis (*ontological necessity*). Maksudnya, pengharapan diharuskan untuk kehidupan manusia yang sejati. Pengharapan memang sikap normatif, yaitu sikap etis yang menjadi persyaratan untuk hidup baik.

Di samping itu, Paulo Freire juga mengemukakan bahwa pengharapan dan impian (*dream*) sangat penting dalam hidup manusia dan juga dalam pendidikan. Menurutnya:

*“Hope is an ontological need. Hopelessness is but hope that has lost its bearings, and become a distortion of that ontological need” (Paulo Freire, 1999: 8).*

[Pengharapan adalah kebutuhan ontologis. Keputusan tidak lain adalah pengharapan yang telah kehilangan arah tujuannya, dan telah menjadi distorsi kebutuhan ontologis itu.]

Berdasarkan pengertian pedagogi dan pengharapan, manusia perlu mempunyai pengharapan untuk dapat mengubah dunia atau pun pendidikan yang ada, karena

pengharapan adalah kebutuhan ontologis manusia. Pengharapan cukup penting untuk dapat membangun dunia lebih baik. Tanpa adanya pengharapan kita akan hancur sebagai manusia dan sulit untuk mengubah dunia. Namun, perlu diingat bahwa pengharapan bukan satu-satunya, sebab tanpa pengharapan itu usaha kita akan lemah. Karenanya, pengharapan saja tidak cukup, melainkan dibutuhkan konkretisasi dalam praktik kehidupan (Paulo Freire, 1999: 9).

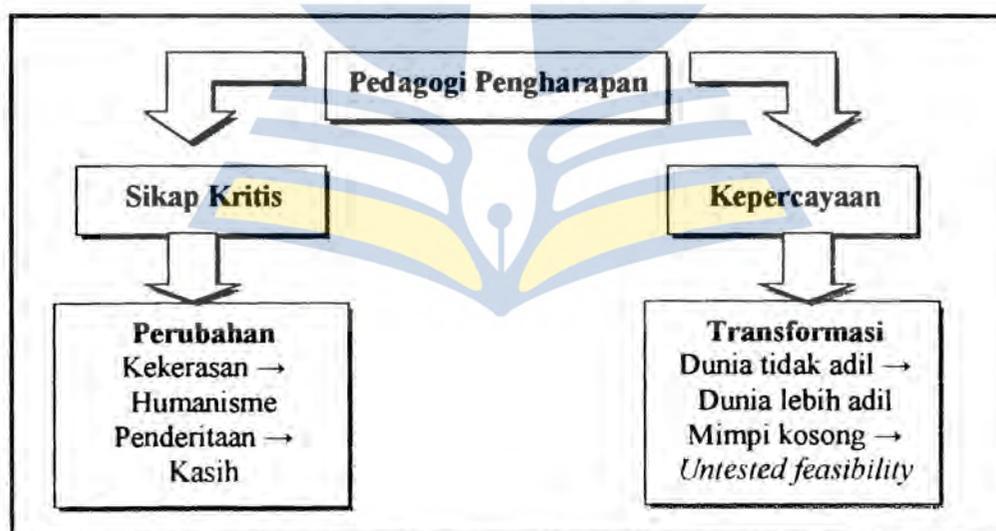
Konsep pendidikan pengharapan terhadap anak jalanan berorientasi pada praktik “memanusiakan manusia”, sebagai landasan dasar perjuangan menghapus kemiskinan dan kekerasan anak jalanan. Misalnya, aksi yang dilakukan Puji Arini dan teman-temannya sesama pekerja sosial. Meski dengan tenaga sangat minim, mereka tetap aktif memberikan pendidikan dan keterampilan pada anak-anak jalanan. Perkampungan kumuh di pinggiran kota, sudut-sudut terminal, kawasan pinggir kali, semua pernah dimasuki Puji Arini. Bagi wanita yang lembut dan murah senyum ini, ternyata modernisasi yang membawa slogan pencerahan dan kemanusiaan ini justru menjadi penyebab utama kemiskinan dan ketertindasan yang mereka alami saat ini. Apa yang dilakukan Puji Arini bersama teman-temannya, sesungguhnya bukan hanya sekadar memanusiakan manusia, melainkan juga memanusiakan kemanusiaan.

Pedagogi pengharapan, menurut Paulo Freire, mempunyai dua unsur. *Pertama*, sikap kritis, atau tidak puas, dengan kenyataan yang sudah ada. Kalau kita tidak kritis dan sudah puas, pengharapan tidak dibutuhkan, hanya menyesuaikan diri dengan *status quo*. Paulo Freire menulis bukunya pun dengan “kemarahan dan kasih”. Mengapa? Karena, ia tidak puas dengan penderitaan

orang miskin. Ia tidak dapat menerima kenyataan kekerasan dan penindasan terhadap orang lemah. Sebab tidak puas dan marah terhadap ketidakadilan yang terus-menerus, ia harus berharap bahwa dunia dapat berubah.

*Kedua*, kepercayaan. Dalam pendidikan kaum tertindas, kepercayaan dipahami sebagai dunia yang penuh dengan penderitaan orang tertindas yang dapat berubah. Pengharapan yang didasarkan iman merupakan transformasi dunia dari struktur-struktur yang tidak adil kepada dunia yang lebih baik, bukan mimpi kosong tetapi kemungkinan nyata yang belum diuji (*untested feasibility*). Paulo Freire memakai istilah “*utopia*” sebagai tujuan pengharapan, bukan sebagai istilah negatif yang meremehkan kemungkinan diciptakan dunia yang lebih adil, tetapi sebagai istilah positif yang memperlihatkan visi tentang dunia yang sudah ditransformasikan (Paulo Freire, 1999: 105-109). Secara skematis dua unsur yang terkandung dalam pengharapan dapat dijelaskan berikut ini:

**Skema 3.1. Unsur Pedagogi Pengharapan**



Skema di atas dapat dipahami dalam pemikiran Ernst Bloch bahwa sikap kritis dapat direalisasikan sebagai perubahan (dari kekerasan menuju humanisme; penderitaan menuju kasih) melalui "*higher than actuality stands possibility*", sedangkan kepercayaan untuk transformasi (dari dunia tidak adil menuju dunia lebih adil; mimpi kosong menuju *untested feasibility*) melalui kerangka "*ontology of the not-yet*".

Dalam konteks itu, Paulo Freire menolak optimisme dogmatis Marxis, yang seakan-akan revolusi harus terjadi secara mekanis dan masa depan pasti akan menjadi masyarakat tanpa kelas. Dia juga menolak pesimisme neo-liberal atau post-modernisme, bahwa dunia ini hanya ditentukan oleh kekuasaan uang dan tidak mungkin berubah. Paulo Freire berharap bahwa dunia dapat ditransformasikan. Sebagian dari proses transformasi tersebut dapat terjadi melalui "pendidikan yang melaksanakan kemerdekaan". Pendidikan yang menonjolkan masalah sosial (*problem-posing education*) inilah bertitik tolak dari persyaratan "pengharapan", iman, kasih, humanisme, kerendahhatian, dan kepercayaan terhadap rakyat.

Kaum penindas telah menggunakan propaganda dan slogan untuk memperlakukan kedudukannya. Sebaliknya, dalam usaha untuk membantu kaum tertindas, Paulo Freire menggunakan aksi yang nyata melalui "praksis". Praksis merupakan interaksi antara "refleksi" dan "aksi" manusia. Dengan praksis, manusia telah mengubah dunia dan menciptakan kebudayaannya sendiri. Kesadaran kritis tentang dunia timbul juga karena adanya perubahan kebudayaan

yang hanya dapat dicapai melalui proses penciptaan dan pengertian kebudayaan sebagai hasil ciptaan manusia melalui praksis (Paulo Freire, 1972: 61).

Berdasarkan pengamatan praktik pendidikannya, Paulo Freire menjelaskan bahwa pengharapan di mana pun mengandung arti eksistensi, yaitu:

- (1) *a subject or agent (the person who instructs and teaches),*
- (2) *the person who learns, but who by learning also teaches, and*
- (3) *the object to be imparted and thought – the object the recognized and cognize that is, the content, and*
- (4) *the method by which the teaching subject approaches the content he or she is mediating to the educand (Paulo Freire, 1999: 108).*

- [(1) subyek atau pelaku (orang yang mengajar dan memberi tahu);
- (2) orang yang belajar, tetapi yang dengan belajar juga mengajar;
- (3) obyek yang harus diajarkan dan diberitahukan – obyek yang harus dikenali kembali dan diketahui – yaitu isi; dan
- (4) metode-metode yang digunakan oleh orang yang mengajar untuk mendekati isi yang sedang disampaikannya kepada “edukandi”.]

Praktik pendidikan selanjutnya melibatkan proses-proses, teknik-teknik, pengharapan-pengharapan, keinginan-keinginan, kekecewaan-kekecewaan, dan tegangan yang terus-menerus antara praksis dan teori, antara kebebasan dan kewibawaan. Jika penekanan-penekanan pada salah dibesar-besarkan, penekanan itu tidak dapat diterima dari sudut pandang demokrasi, hal yang juga tidak cocok dengan sikap otoriter, sikap permisif (Paulo Freire, 1999: 108).

Untuk itu, pendidikan kritis menuntut, konsisten, dalam refleksinya tentang praktik pendidikan, seperti dalam praktik sendiri, selalu memahami pendidikan dalam keseluruhannya. Pendidikan pengharapan ini tidak akan memusatkan pendidikannya secara eksklusif, misalnya pada edukandi, atau pendidik, atau isi, atau metode-metode, tetapi akan memahami praktik pendidikan

yang berkaitan dengan hubungan yang terjalin antara berbagai unsur pembentuknya, dan akan melaksanakan praktik pendidikan itu secara konsisten dengan pemahamannya dengan segenap tindakannya menggunakan bahan-bahan, metode-metode, dan teknik-teknik.

Dalam praktik demokratis (*democratic practice*), apa yang sama sekali tidak diperbolehkan ialah apabila guru-guru, secara sembunyi-sembunyi atau sebaliknya, memaksakan kepada para siswa “pembacaan mereka sendiri tentang dunia” (*reading of the world*). Dengan demikian, dalam kerangka ini mereka akan meletakkan pengajaran isi. Perjuangan melawan otoriterisme Kanan atau Kiri, tidak membawa Paulo Freire ke dalam “kenetralan” (*neutrality*) yang mustahil itu, yang tidak lain akan merupakan cara yang licik untuk berusaha menyembunyikan pilihannya (Paulo Freire, 1999: 113).

Dalam praktik yang pertama, yaitu membesar-besarkan kewibawaan sampai bersikap otoriter, pendidik dianggap sebagai pemilik isi. Dengan demikian, para pendidik yang merasa mereka “memiliki” isi (*possession of content*) memandang isi sebagai hak milik mereka – terlepas dari apakah mereka telah ambil bagian dalam pemilihannya – sebab mereka “memiliki” metode-metode yang mereka pakai untuk memanipulasi isi, mereka niscaya akan memanipulasi edukandi juga.

Bahkan kalau pun menyebut diri sendiri progresif dan demokratis, para pendidik otoriter dari golongan Kiri, karena merasa tidak konsisten dengan sekurang-kurangnya sebagian dari pembicaraan mereka, merasa sedemikian tidak enak terhadap edukandi yang kritis, edukandi yang menyelidik, sehingga mereka

tidak dapat membawa diri mereka sampai kesudahan pembicaraan mereka. Demikian juga dengan para pendidik otoriter dari golongan Kanan (Paulo Freire, 1999: 112).

Dalam praktik kedua, yaitu kita menghadapi peniadaan kewibawaan guru yang menjerumuskan edukandi ke dalam suasana permisif dan praktik yang juga permisif tersebut di atas. Dalam keadaan ini karena disahkan kepada kemauan mereka sendiri saja, mereka melakukan dan tidak melakukan sesuatu menurut kesenangan mereka sendiri saja. Karena tidak mengenal batas-batas, praktik spontan yang mencabik-cabik hal pokok dalam pembinaan manusia – spontanitas – meskipun tidak mempunyai kekuatan cukup untuk menyangkal perlunya isi, tampak membiarkannya mencair dan menguap dengan ungkapan “marilah berpura-pura” yang secara pedagogis tak pernah dapat dibenarkan.

Berdasarkan fenomena di atas, Paulo Freire menyimpulkan bahwa tidak ada lain yang dapat dilakukan oleh “pendidik progresif” untuk menghadapi soal isi kecuali berjuang bersama selamanya untuk mendukung demokratisasi masyarakat, yang tak boleh tidak mengandung arti demokratisasi sekolah berkembang satu pihak, dengan demokratisasi pemrograman isi; dan di lain pihak, dengan demokratisasi pengajaran isi itu.

Demokratisasi sekolah, terutama apabila kita sedikit banyak mempunyai hak bicara mengenai “jaringan” atau “subsistem” yang salah satu baginya adalah sekolah. Sehingga, kita dapat memberikan sumbangan kepada perubahan dalam demokrasi pada tingkat pemerintah, merupakan bagian dari demokratisasi masyarakat. Dengan kata lain, demokratisasi sekolah bukan epifenomena

(*epiphenomenon*) semata-mata, bukan hasil mekanis dari perubahan masyarakat secara keseluruhan, melainkan sekolah sendiri adalah faktor perubahan juga (Paulo Freire, 1999: 112-113).

Dengan komitmennya pada hubungan dialektis antara teori dan praktik, Paulo Freire senantiasa mendasarkan praktiknya pada ide-ide teoritis yang meyakinkan, yang selanjutnya berhubungan erat dengan tindakan-tindakan praktisnya. Ia menghabiskan seluruh hidupnya untuk menjalankan suatu praksis pedagogis, tanpa definisi muatan *a priori*, buku teks, atau teknik-teknik pendidikan. Tujuannya adalah membangun suatu proses pendidikan yang disebutnya “konsientisasi” (*conscientização*), yang dibangun dalam realitas sosial dan kultural guru dan murid. Dari realitas ini, unsur-unsur tematik, isi, keputusan pedagogis – kurikulum dan pengajaran – akan muncul. Perpaduan teori dan praktik ini memberikan kontribusi bagi kekuatan dan pengaruh konsep pendidikan pengharapan Paulo Freire.

Dalam konsep pendidikan, pengharapan merupakan proses gnosiologis, yang melibatkan subyek-subyek (pendidik dan peserta didik) dengan dimediasikan oleh obyek yang dapat diketahui, atau isi yang perlu diajarkan oleh subyek (pendidik) dan dipelajari oleh subyek (peserta didik). Menurut Paulo Freire, apapun perspektif yang kita gunakan untuk menghargai praktik pendidikan yang sejati – gnosiologi, estetika, etika, politik – prosesnya secara intrinsik mengandung pengharapan. Dapat dikatakan bahwa pendidik-pendidik yang tidak berpengharapan kontradiksi dengan praktik mereka (Paulo Freire, 2001: 125).

Berkaitan dengan konsep pengharapan Paulo Freire dan melihat kondisi pendidikan anak jalanan yang sangat memprihatinkan, pemerintah Indonesia, melalui Direktorat Taman Kanak-kanak (TK) dan Sekolah Dasar (SD) Departemen Pendidikan Nasional (Depdiknas), membuat program untuk membantu anak-anak jalanan dan anak putus sekolah supaya menyiapkan diri mereka untuk mengikuti pembelajaran di kelas reguler. Program ini dikenal dengan sebutan program kelas layanan khusus. Program kelas layanan khusus ini dipraktikkan dengan pendidikan “pembelajaran kelas rangkap” yang tampaknya relevan untuk mengatasi pendidikan anak-anak jalanan sebagai kaum tertindas, seperti yang dimaksud oleh Paulo Freire.

### **3.2.1. Pedagogi Pengharapan sebagai Konsientisasi Anak Jalanan**

Gerakan Ibu Kembar dan Sekolah Darurat Kartini telah sangat populer bahkan fenomenal memperjuangkan pendidikan pengharapan anak jalanan. Di samping bergerak independen dengan menggali dana dari kantong sendiri, gerakan Ibu Kembar dapat dikatakan paling masif dan berlanjutan. Ribuan anak jalanan dari keluarga miskin dan tertindas telah berhasil menemukan kembali harapan masa depannya. Pada tahun 2004 ini saja, tak kurang 2.000 anak jalanan terdaftar di Sekolah Darurat Kartini. Pendidikan telah memberikan alternatif bagi anak jalanan yang semula tak memiliki banyak pilihan untuk merajut masa depannya itu.

Sejak delapan tahun lalu, Rian yang pernah menjadi pebisnis properti sukses dan Rossy adalah seorang dokter yang telah memutuskan untuk turun

tangan langsung ke lapangan. Bermula dari sekadar membuka sekolah informal untuk mengajarkan membaca dan menulis, kini dua perempuan yang akrab dipanggil Ibu Kembar itu telah berhasil membuka Sekolah Darurat mulai dari bangku TK hingga SD. Sekolah itu tidak hanya memberikan fasilitas belajar gratis namun juga menjadi sentral peningkatan kualitas hidup anak-anak miskin dan anak jalanan. Rossy mengatakan bahwa

“Sekarang ini memang berbeda dengan kondisi delapan tahun lalu, dulu kami memang bergerak hanya berdua. Sekarang ini sudah banyak orang yang tahu tentang kami, kita juga diberitakan dan banyak yang datang kepada kami. Namun tetap saja, gerakan yang kami lakukan ini bukanlah solusi ideal untuk memecahkan persoalan pendidikan untuk anak-anak miskin dan juga anak jalanan” (“Ibu Kembar, Pahlawan bagi Anak Jalanan”, Selasa, 7 Desember 2004).

Ibu Kembar menyadari sepenuhnya, apa yang dilakukan keduanya bagaikan setetes air di tengah lautan. Sekolah Darurat Kartini di Rawa Bebek jelas tak akan menyelesaikan persoalan bagi anak-anak tertindas yang kini jumlahnya mencapai jutaan dan tersebar di seluruh Indonesia. Jika boleh jujur, menurut Rian, apa yang dilakukan pihaknya tak akan banyak berarti. Solusi sejatinya jelas terletak pada program terstruktur pemerintah. Bagi Rossy, bahwa

“Tenaga dan dana kita kan jelas terbatas. Mau tidak mau memang harus ada intervensi dari pemerintah. Sampai saat ini bantuan pemerintah yang kita terima baru berupa sumbangan buku, bantuan dari swasta dan LSM juga belum seberapa, mungkin cuma membantu seperlimanya, selebihnya kita keluarkan dana sendiri. Sayangnya, hingga saat ini belum terlihat ada upaya ke arah itu. Jadi, untuk sementara, mudah-mudahan apa yang kita lakukan ini bisa berarti untuk anak-anak itu” (“Ibu Kembar, Pahlawan bagi Anak Jalanan”, Selasa, 7 Desember 2004).

Dalam mempraktikkan pendidikan pengharapan anak jalanan tersebut, ironisnya, menurut Rossy, alih-alih pemerintah mengeluarkan kebijakan khusus untuk menangani pendidikan bagi anak-anak yang tertindas, nama sekolahnya justru sering dicatut untuk manipulasi proyek. Kejadian itu bukan hanya dilakukan oleh oknum pejabat departemen, akan tetapi juga sering dipraktikkan oleh LSM bahkan korporasi yang mengkorupsi dana pembangunan sosialnya (*community development*).

Dengan adanya kaum penindas yang telah menggunakan propaganda dan slogan untuk memperlakukan kedudukannya, menurut Paulo Freire, usaha untuk membantu kaum tertindas perlu menggunakan aksi yang nyata melalui praksis. Praksis inilah interaksi antara refleksi dan aksi manusia. Dengan praksis, manusia telah mengubah dunia dan menciptakan kebudayaannya sendiri. “Kesadaran kritis” tentang dunia timbul juga karena adanya perubahan kebudayaan yang hanya dapat dicapai melalui proses penciptaan dan pengertian kebudayaan sebagai hasil ciptaan manusia melalui praksis (Paulo Freire, 1972: 96).

Dengan pedagogi pengharapan ini, selanjutnya praksis pendidikan melibatkan pendidik yang kritis, konsisten, seperti dalam praksis sendiri selalu memahami pendirian dalam keseluruhannya. Paulo Freire mengemukakan bahwa praksis pendidikan tidak dipusatkan secara eksklusif pada pendidik, atau isi, atau metode-metode, akan tetapi akan memahami praksis pendidikan yang berkaitan erat antara unsur pembentuknya, dan akan melaksanakan praksis pendidikan itu secara konsisten dengan pemahamannya. Dalam segenap aksinya menggunakan bahan-bahan, metode-metode, dan teknik-teknik (Paulo Freire, 1999: 109).

Di sisi lain dalam praksis pendidikan itu, bagi para penindas, pendidikan adalah instrumen hegemoni yang utama, khususnya bila berhubungan “budaya bisu” (*culture of silence*), yaitu suatu keadaan di mana orang-orang menerima suatu keadaan sebagai hal yang tak terhindarkan dan tanpa melatih pemikiran kritis, karena melalui paksaan fisik, koersi (*coercion*), atau pun persuasi. Orang-orang mengadopsi nilai-nilai dan norma-norma ke dalam cara pandang mereka dan pada akhirnya akan menerima ini semua sebagai “kebenaran” atau hal yang biasa (*common sense*), walaupun kenyataannya ini semua adalah mitos.

Nilai-nilai dan norma-norma itu menjadi bagian dari pikiran, “kesadaran”, dan perilaku kaum tertindas ini, maka mereka semua akan dengan mudah dikooptasi, didominasi, dan dikendalikan oleh kelas yang lebih berkuasa. Karena itulah, orang menjadi semakin bergantung pada kebudayaan penindasnya dan pada saat yang bersamaan juga merasakan kebudayaan mereka sendiri sebagai suatu yang tidak berarti dan lebih rendah. Pengetahuannya yang berasal dari pengalaman mereka sendiri dianggap tidak berarti jika dibandingkan dengan yang di bawah penindasnya.

Dalam pemikiran Antonio Gramsci (1891-1937), hubungan antara kelas yang rendah dan kelas lainnya (penindas dan yang tertindas, atau feodal dan kapitalis) bukan merupakan hubungan oposisi sederhana antara dua kelas, akan tetapi merupakan anyaman dari beberapa hubungan yang rumit dan melibatkan berbagai kelas, kelompok, dan kekuatan sosial yang lain. Munculnya kelas-kelas tersebut membedakan tiga fase perkembangan kesadaran politik kolektif dan organisasi. Pertama, fase “ekonomi-korporasi” (*economic-corporate*), yang terjadi

ketika seorang pengusaha merasa perlu berdiri sejajar dengan penguasa lain, seorang pedagang dengan pedagang lain, dan sebagainya, namun pedagang belum merasakan timbulnya solidaritas dari pengusaha. Dalam fase ini, antara keduanya muncul kesadaran untuk bergabung ke dalam kelas yang sama.

Kedua, fase ekonomi-korporasi, di mana negara ikut diperhatikan meskipun hanya sebatas untuk memperoleh persamaan politik dan hukum dengan kelompok yang berkuasa. Misalnya, hak berpartisipasi dalam penetapan undang-undang dan administrasi, bahkan untuk mengubahnya. Dua fase inilah yang melahirkan kelas kapitalis, yang terdiri dari pedagang dan pengusaha. Ketiga, fase "hegemoni", di mana orang menjadi sadar akan kepentingan perusahaannya dalam perkembangan di masa sekarang dan mendatang, melampaui batas-batas korporasi kelas yang bersifat murni ekonomi. Kepentingan inilah dapat dan harus menjadi kepentingan dari kelompok yang lebih rendah. Dalam fase hegemoni ini, ideologi-ideologi yang sebelumnya terpecah-pecah sekarang bersaing hingga salah satunya menang, sehingga dapat menyatukan tujuan-tujuan ekonomi, politik, intelektual, dan moral. Karenanya, perjuangan tidak berlangsung dalam dataran korporasi namun dalam dataran universal, dan akhirnya tercipta hegemoni suatu kelompok sosial yang kuat terhadap kelompok yang lebih rendah (*subordinate*) atau penindas dan yang ditindas (Antonio Gramsci, 2004: 34-36).

Kesatuan historis kelas penguasa tersebut direalisasikan dalam negara, akan tetapi negara juga dipengaruhi oleh perjuangan kelas dan perjuangan demokrasi rakyat. Menurut Antonio Gramsci, kehidupan negara ini adalah "suatu proses pembentukan dan pergantian yang terus berlangsung akan keseimbangan

yang tidak stabil". Untuk itu meskipun kelas hegemoni berkuasa dalam negara, mereka tidak dapat menjadikan negara hanya untuk merealisasikan kepentingan mereka sendiri terhadap kelas-kelas lain. Intinya, Antonio Gramsci mengatakan bahwa negara tidak bisa dipahami tanpa pemahaman yang menyeluruh akan masyarakat sipil (*civil society*).

Masyarakat sipil ini meliputi semua apa yang disebut organisasi-organisasi swasta (*private*), seperti lembaga agama, serikat dagang, partai politik, dan asosiasi budaya, yang berbeda dari proses produksi dan aparat negara. Aparat yang membentuk negara ini harus dipisahkan dari organisasi masyarakat sipil lain, karena mereka mempunyai monopoli yang bersifat koersif. Dengan kata lain, aktivitas negara lebih dari sekadar tindakan koersif dan aparat negara memainkan peran penting dalam membangun kesepakatan yang disebut "peran edukatif dan formatif negara" (Antonio Gramsci, 2004: 104). Dengan begitu, masyarakat sipil inilah masyarakat moral karena masyarakat sipil merupakan hegemoni kelas dominan yang dibangun melalui mekanisme perjuangan politik dan ideologis.

Ideologi ini, menurut Antonio Gramsci, bukan sesuatu yang berada di awang-awang dan di luar aktivitas politik atau aktivitas manusia lainnya. Sebaliknya, ideologi memiliki eksistensi materialnya dalam berbagai aktivitas praksis tersebut. Ideologi memberikan berbagai aturan bagi tindakan praksis dan perilaku moral manusia, serta ekuivalen dengan agama dalam makna sekulernya (pemahaman antara konsepsi dunia dan norma tindakan). Selain ideologi ekuivalen dengan kebudayaan, filsafat, pandangan hidup (*world-view*), atau konsepsi mengenai dunia, juga dengan reformasi moral dan intelektual ketika

transformasi kesadaran sebagai prasyarat perbaikan menuju transformasi sosial. (Antonio Gramsci, 2004: 84-85).

Untuk mewujudkan transformasi sosial ini, Antonio Gramsci mengatakan bahwa dalam masyarakat kapitalis maju di mana masyarakat sipil sudah berkembang diperlukan “perang posisi” (*war of position*), berbeda dari “perang gerakan” (*war of movement*) yang terjadi pada Revolusi Rusia. Perang posisi ini dapat terjadi di mana kelas pekerja harus mendekonstruksi sistem benteng dan pertahanan yang mendukung hegemoni borjuis dengan merekonstruksi aliansi dengan semua gerakan sosial yang sedang berusaha mengubah relasi-relasi dalam masyarakat sipil. Kekusaan hegemoni yang dijalankan kaum borjuis melalui organisasi-organisasi dalam masyarakat sipil harus terus-menerus dilemahkan dengan kekuatan balik dari gerakan-gerakan sosial yang berasal dari aktivitas anggota gerakan tersebut, yang bersatu di bawah kepemimpinan kelas pekerja (Antonio Gramsci, 2004: 31-32).

Adanya kondisi hegemoni ini merupakan suatu kebangkitan, menurut Herbert Marcuse, “kesadaran palsu” (*false consciousness*), dan memberikan kontribusi terhadap pemandulan cara berpikir yang kritis. Hegemoni di sini dipahami suatu kelas yang menjalankan kekuasaan terhadap kelas-kelas di bawahnya dengan cara kekerasan dan persuasi (Antonio Gramsci, 2004: 19). Dalam konsep pendidikan, “Pendidikan Bank”, menurut Paulo Freire, adalah komponen utama dari penyebaran kesadaran palsu tersebut. Karena alasan tersebut, model pendidikan seperti ini perlu dihancurkan dan diganti dengan suatu model pembebasan di mana martabat manusia dihormati (Paulo Freire, 1972: 48).

Pengembangan “kesadaran kritis” kemudian menjadi perhatian utama yang ditekankan dalam konsep pendidikan kritis. Alasan inilah yang menjadi penggerak untuk melawan aturan hegemonis kapitalisme dan sebuah resep utama dalam pengembangan ruang publik yang demokratis. Pendidikan, dalam perspektif aliran pendidikan kritis, harus mengembangkan bahasa kritis dan bahasa kemungkinan (*the language of possibility*). Hal ini berarti harus menjadi medium untuk kritik sosial, tetapi dalam waktu yang sama memberikan kesempatan untuk merealisasikan masyarakat yang adil yang berdasarkan pada prinsip demokrasi.

Menurut Paulo Freire, “dialog juga tak dapat terjadi tanpa adanya pengharapan”. Pengharapan ini berakar pada ketidaksempurnaan manusia, di mana mereka secara terus-menerus melakukan usaha pencarian-pencarian yang hanya dapat dilakukan dalam kebersamaan dengan orang lain. Selanjutnya, ditegaskan oleh Paulo Freire bahwa:

*“Hopelessness, is a form of silence, or denying the world and fleeing from it. The dehumanization resulting from an unjust order is not a cause for despair but for hope, leading to the incessant pursuit of the humanity which is denied by injustice. Hope however, does not consist in folding one's arms and waiting. As long as I fight, I am moved by hope; and I fight with hope, then I can wait. As the encounter of men seeking to be more fully human, dialogue cannot be carried on in a climate of hopelessness”* (Paulo Freire, 1972 : 64).

[Ketiadaan pengharapan adalah sebuah “kebisuan”, penolakan terhadap dunia dan melarikan diri dari dunia. Adanya dehumanisasi sebagai akibat tatanan tidak adil bukan merupakan sebab untuk berputus asa, tetapi justru untuk berharap, yang menumbuhkan usaha terus-menerus untuk mencapai kemanusiaan sejati yang dihambat oleh ketidakadilan itu. Pengharapan, betapapun juga, tidak berarti berpangku tangan dan menunggu. Selama saya berjuang, saya digerakkan oleh pengharapan; dan jika saya berjuang diiringi pengharapan, maka saya tak akan sia-sia menanti. Sebagai

perjumpaan antar manusia yang berusaha untuk menjadi manusia seutuhnya, maka dialog tidak akan terlaksana dalam suatu suasana tanpa pengharapan (Paulo Freire, 1985: 78).]

Paulo Freire mengulang kembali pengamatannya mengenai situasi penindasan ini dengan istilah “pembiusan historis” (*historical anaesthesia*). Yang dimaksud dengan pembiusan historis, yaitu keadaan masyarakat yang tidak mau tahu apa yang terjadi dalam masyarakatnya, masyarakat tidak ikut mempertimbangkan kegiatan dan partisipasinya dalam ranah perubahan dan transformasi sosial.

Dalam kondisi dan situasi seperti itu, masyarakat mati, tidak berkembang, tidak berubah. Dalam ilmu kedokteran, dikenal istilah anestesi untuk melukiskan “pati-rasa” dari orang yang dibius untuk menjalani operasi. Dalam kondisi seperti itu, orang dalam kondisi itu hanya berlaku sebagai obyek, pasien, pasif, tidak sadar, membiarkan diri diperlakukan oleh pihak-pihak lain, nasibnya tergantung pada penanganan orang lain.

Dari sini tampak bahwa bahasa merupakan sarana yang efektif, baik untuk tujuan “dominasi” dengan menipu dan mengelabui maupun untuk “pembebasan” dengan membongkar kenyataan. Kemampuan untuk membaca dan menulis tidak lain adalah kemampuan untuk menyadari dan mengapresiasi keadaan zamannya, keadaan lingkungannya, situasi sosio-kultural yang dihidupinya. Kalau kita menggunakan istilah yang lazim zaman sekarang dan dalam konteks baru, menurut Paulo Freire, pengkodean menjadi usaha “pemberdayaan” untuk

membaca, tidak saja “kata-kata” tetapi juga “dunia” (*it is reading the world and the words*).

Salah satu perbedaan antara Paulo Freire dan kaum intelektual fatalistik, seperti sosiolog, ekonom, filsuf, atau pendidik, tidak menjadi masalah, terletak dalam sikap Paulo Freire yang tidak pernah mau menerima, hari kemarin atau hari ini bahwa praktik pendidikan harus dibatasi pada pembacaan “kata”, pembacaan “teks”, tetapi selalu percaya bahwa praktik pendidik juga harus meliputi pembacaan “konteks”, pembacaan “dunia”. Bagaimanapun juga, perbedaan Paulo Freire terletak dalam optimisme yang kritis, sama sekali tidak naif dan dalam pengharapan yang mendorong menyemangatnya, dan yang tidak ada pada kaum fatalistik (Paulo Freire, 2001: 50).

Itulah pengharapan yang lahir dalam sifat kodrati manusia sendiri. Karena bersifat tak konklusif dan sadar akan sifatnya yang tak konklusif, seperti yang diungkapkan oleh Francois Jacob, “terprogram untuk belajar”, manusia tidak dapat “berada” tanpa motivasi berpengharapan. Pengharapan merupakan kebutuhan ontologis untuk manusia. Namun, sejauh orang laki-laki dan perempuan telah menjadi pengada yang berhubungan dengan dunia dan pengada-pengada yang lain, sifat menyerah mereka dikondisikan oleh kemungkinannya menjadi konkret atukah tidak (Paulo Freire, 2001: 50).

Pengharapan akan pembebasan tidak berarti sudah ada pembebasan. Sangat perlu orang berjuang demi pembebasan itu di dalam kondisi-kondisi yang baik dan menguntungkan dilihat dari segi sejarah. Jika kondisi-kondisi yang baik itu tidak ada, kita harus dengan penuh harapan berjerih payah untuk menciptakan

kondisi-kondisi itu. Pembebasan adalah sebuah kemungkinan, bukan nasib atau takdir atau beban. Dalam konteks ini, orang dapat menyadari arti penting pendidikan untuk pengambilan keputusan, untuk perpisahan, untuk penentuan pilihan, untuk etika akhirnya (Paulo Freire, 2001: 50-51).

Paulo Freire melihat bahwa gerakan-gerakan pembebasan sering bersifat reaksioner dalam mendekati permasalahan, lebih-lebih kalau sudah mengkonsepkan sendiri situasi penindasan yang ada. Mereka merasa membela rakyat tertindas dengan mengadakan pertentangan melawan penguasa, tetapi tanpa didasari dengan “konsientisasi” akan situasi sosial yang sesungguhnya secara bersama. Mereka berjuang dan membela ketertindasan masyarakat dengan mengandalkan diri pada ideologi dan doktrin-doktrin saja, tanpa pendidikan dan konsientisasi sosial. Dengan demikian, mereka melupakan unsur penting pendidikan sebagai proses pembebasan, baik bagi yang tertindas maupun yang menindas.

Orang yang sudah sadar mengenai keadaan nyata dari ketertindasannya lalu bisa ber”mimpi” (*dream*). Dengan mimpinya, ia mengidealkan keadaan yang baru. Ada orang yang mencemooh, seolah-olah mimpi itu detektif, tidak berguna, merusak. Akan tetapi dengan nada optimis, Paulo Freire menyakini bahwa mimpi, imajinasi, rekaan, merupakan keinginan yang mendorong untuk “perubahan” tidak hanya merusak, melainkan diperlukan. Dalam ungkapan Paulo Freire, disebutkan bahwa

*“Imagination and conjecture about a different world than the one of oppressio, are as necessary to the praxis of historical ‘subjects’ (agents) in the process of transforming reality as it necessarily belongs to human*

*toil that the worker or artisan first have in his or her head a design, a 'conjecture', of he or she is about to make"* (Paulo Freire, 1999: 39).

[“Imajinasi dan rekaan mengenai suatu dunia yang lain dari dunia penindasan ini, begitu perlu seperti halnya praksis dari ‘subyek-subyek’ historis (para pelaku) dalam proses perubahan realitas. Seperti halnya rancangan dan ‘rekaan’ yang menjadi bagian tak terelakkan dari usaha manusia, itulah yang pertama-tama dimiliki oleh para pekerja dan tukang-tukang dalam kepada mereka sebelum mereka bekerja”.]

Dalam konteks tersebut, harus diingat dua hal. *Pertama*, mimpi itu masih mungkin dalam jangkauan pemenuhan (*the possible dream*). *Kedua*, meskipun mimpi itu memang perlu tetapi belum cukup. Masih diperlukan juga perencanaan. Mimpi merupakan awal penolakan terhadap situasi sekarang yang menindas dan tak bertanggung. Mimpi merupakan kesempatan (*opportunity*) yang dapat diubah dan bukan belenggu yang membatasi (*determinism*). Sebab, jika masa depan sudah ditentukan, kehidupan hanya mengulang, tak lagi ada utopia, pendidikan tak ada gunanya. Yang ada hanya pelatihan (Paulo Freire, 1999: 91). Karenanya, masih diperlukan langkah-langkah perwujudan selanjutnya dari mimpi.

Dalam pengertian konkret, metode konsientisasi pada orang dewasa dalam program *melek huruf* pada dasarnya dibentuk oleh proses *coding* atau *decoding* (mengubah sesuatu menjadi kode, dan mengubah kode menjadi sesuatu yang dapat dipahami) terhadap makna-makna linguistik dan sosial yang dijalankan dengan beberapa tahap. *Pertama*, tema-tema generatif dikembangkan. Tema tersebut muncul dari hubungan personal dan informal dengan komunitas dan kemudian didiskusikan dalam “lingkaran budaya”.

Paulo Freire menjelaskan konsientisasi sebagai suatu proses kesadaran untuk menjadi manusia yang seutuhnya. Proses perkembangan kesadaran ini, menurutnya, dapat dibagi menjadi tiga tahap, yaitu “kesadaran magis”, “kesadaran naif”, dan “kesadaran kritis”.

Tahap *pertama*, dalam kesadaran magis orang-orang terperangkap dalam “mitos inferioritas alamiah”. Mereka mengetahui sesuatu, apa yang tidak diketahui adalah tindakan untuk mengubah” (Paulo Freire, 1972: 30). Bagi penindas, jika hendak mendehumanisasikan mereka, di sinilah pentingnya mencegah mereka dari penamaan (pengkodean) masalah-masalah, sehingga tetap terikat dengan penjelasan magis dan membatasi kegiatan-kegiatannya sekadar menerima secara pasif. Bukannya melawan atau mengubah realitas di mana mereka hidup, mereka justru hanya menyesuaikan diri dengan realitas yang ada. Menurut Paulo Freire, kesadaran magis ini dicirikan dengan “fatalisme yang menyebabkan manusia membisu, menceburkan diri ke lembah kemustahilan untuk melawan kekuasaan” (Paulo Freire, 1973: 44 dalam William A. Smith, 2001: 61).

Tahap *kedua*, kesadaran naif. Perubahan dari kesadaran magis ke kesadaran naif adalah perubahan dari menyesuaikan diri dengan fakta-fakta kehidupan yang tidak terelakkan ke memperbarui penyelewengan-penyelewengan yang dilakukan individu-individu dalam sebuah sistem yang pada dasarnya keras. Jika mereka dapat “memperbarui” perilakunya, maka sistem tersebut akan berjalan dengan baik. Kesadaran naif ini dicirikan oleh Paulo Freire dengan

“penyederhanaan masalah, penjelasan yang fantastis, dan argumentasi yang rapuh” (Paulo Freire, 1973: 18 dalam William A. Smith, 2001: 69).

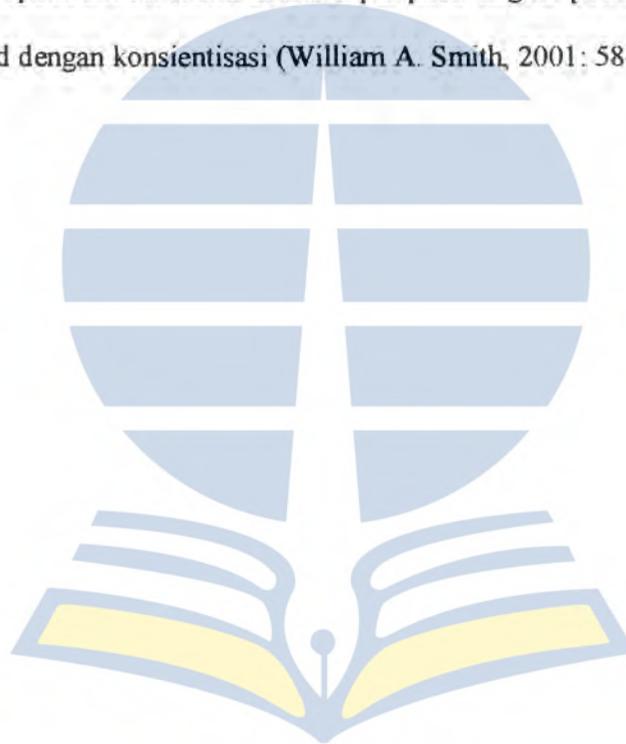
Pada tahap *ketiga*, kesadaran kritis, isu yang muncul adalah perubahan sistem yang tidak adil, bukannya pembaruan atau penghancuran individu-individu tertentu. Proses perubahan ini mempunyai dua aspek, yaitu penegasan diri dan penolakan untuk menjadi “inang bagi benalu”, dan berusaha secara sadar dan empiris untuk menggantikan sistem yang menindas dengan sistem yang adil dan dapat mereka kuasai. Paulo Freire mencirikan kesadaran kritis ini dengan:

“Penafsiran yang mendalam atas berbagai masalah, digantikannya penjelasan magis dengan penjelasan kausalitas, dengan mencoba penemuan-penemuan yang dihasilkan seseorang, dengan keterbukaan untuk melakukan revisi, dengan usaha untuk menghindari distorsi ketika memahami masalah dan menghindari konsep-konsep yang telah diterima sebelumnya ketika menganalisis masalah, dengan menolak untuk mengubah tanggung jawab, dengan menolak sikap pasif, dengan mengemukakan pendapat, dengan mengedepankan dialog daripada polemik, dengan menerima pandangan baru tetapi bukan sekedar karena sifat kebaruannya, dan dengan keinginan untuk tidak menolak pandangan kuno hanya karena sifat kekunoannya, yaitu dengan menerima apa yang benar menurut pandangan kuno dan baru” (Paulo Freire, 1973: 18 dalam William A. Smith, 2001: 80-81).

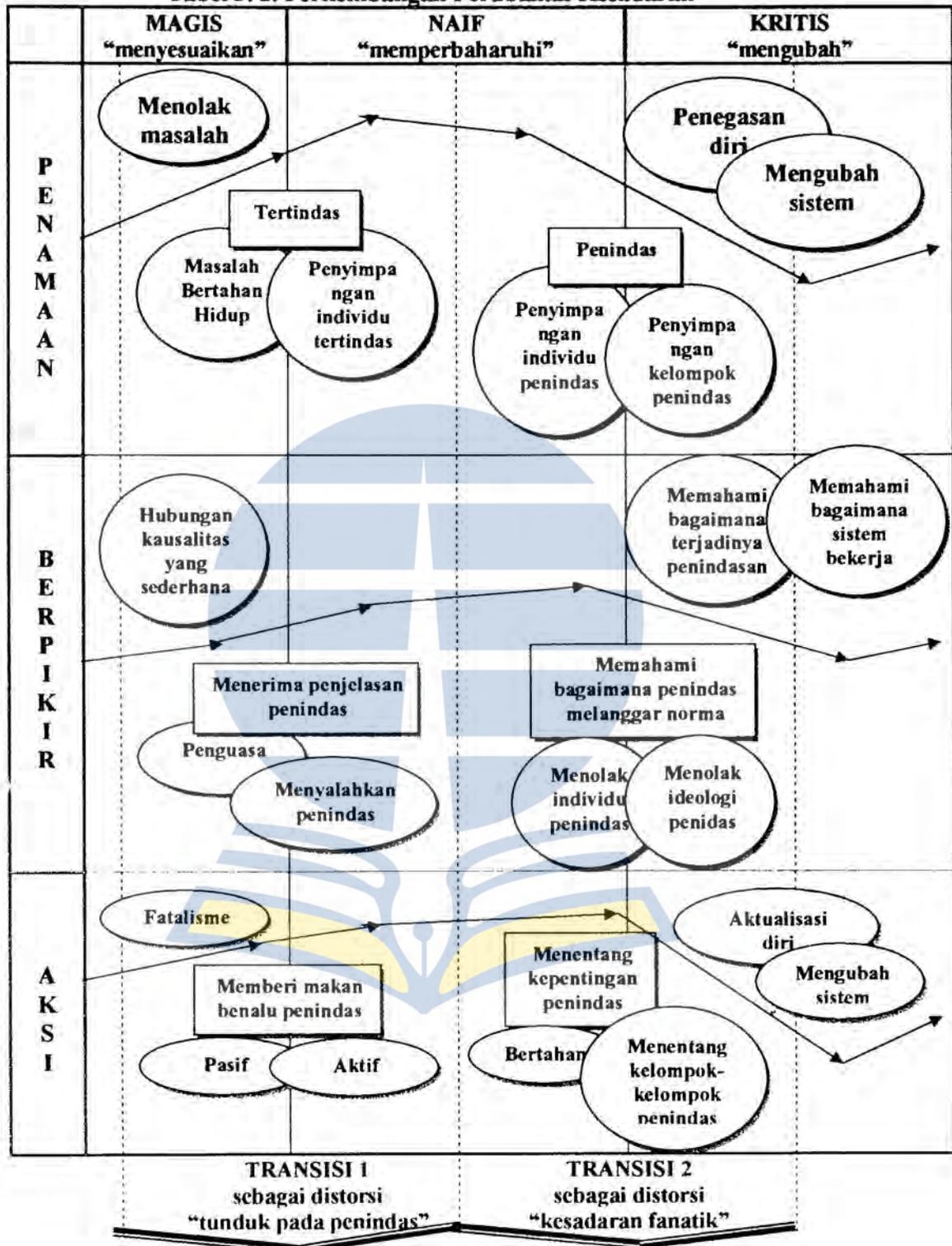
Pada tabel 3.2 di bawah ini, tiga kesadaran tersebut dapat dijelaskan cara untuk mempraktikkan kesadaran. Tabel ini menjelaskan tahap transisi yang signifikan. Tahapan-tahapan tersebut tidak terpisah dari tingkat-tingkat kesadaran, melainkan merupakan tahapan-tahapan transisi yang meliputi: ciri-ciri dua tingkatan kesadaran. Tahapan-tahapan ini selanjutnya terdistorsi. Ketika terdistorsi, ciri-ciri yang dideskripsikan dalam transisi *pertama* (1) menjadi stabil

dan solid, serta menunjukkan pola perilaku utama yang ditandai dengan “tunduk pada penindas”.

Pada transisi *kedua* (2), ketika terdistorsi ditandai dengan “kesadaran fanatik”. Diharapkan tabel ini membantu untuk melihat konsientisasi sebagai proses perkembangan yang berubah-ubah, bukannya deskripsi perilaku *rigid* yang dirancang untuk menciptakan seperangkat “lubang meja yang baru”. Individu dapat menunjukkan perilaku verbal dengan melintasi spektrum perilaku konsientisasi. Spektrum ini membantu sampai pada tingkat pemahaman atas apa yang dimaksud dengan konsientisasi (William A. Smith, 2001: 58-59).



Tabel 3. 2. Perkembangan Perubahan Kesadaran



Sumber: William A. Smith, 2001: 59.

Dengan menggunakan prosedur dialog. Dari diskusi ini, diperoleh sekumpulan tema dan darinya guru menggali perbendaharaan kata yang dibentuk oleh beberapa kata yang secara sosial dan kultural relevan untuk komunitas tersebut. Dari perbendaharaan kata ini didapat perbendaharaan kata minimum yang dibentuk oleh 17 atau 18 kata generatif yang secara fonemik kaya dan disusun sesuai dengan kesulitan fonetiknya.

Terakhir, dilakukan langkah-langkah tertentu untuk mencapai proses membaca yang terdiri dari proses *decoding* terhadap kata-kata tertulis yang diambil dari situasi eksistensial yang telah ditentukan kodenya. Kaitan dengan situasi eksistensial real ini adalah suatu langkah penting dan merupakan salah satu kunci utama yang memungkinkan anak didik dari kaum tertindas menggunakan pengetahuan yang baru diperoleh untuk merekonstruksi kehidupannya.

Dengan tabel di atas, kesadaran kritis perlu diterapkan dalam politik pemerintah terutama tentang kebijakan dua program pendidikan yang kontroversial, yaitu program lokal dan program internasional. Dua program ini dibedakan dari aspek pembiayaan dan operasional pendidikan, sehingga mutu pendidikan (perguruan tinggi) semakin terdongkrak. Selain itu, dengan program tersebut perlu dipikirkan peluang bagi siswa (mahasiswa) yang secara akademis memadai tetapi secara ekonomis tidak mampu (miskin), supaya bersempatan sama.

Dengan pemikiran kritis juga, dapat dikembangkan berbagai alternatif seperti pembentukan tim khusus di sekolah (universitas) untuk menangani dan menggalang dana tersendiri bagi siswa yang miskin, Di samping memperluas

peluang berkarya di lingkungan sekolah (*teaching assistant*). Siswa mempunyai kesempatan berkarya di sekolah sambil belajar, misalnya asisten dosen, membantu penelitian, bekerja di perpustakaan dan sebagainya. Dengan begitu, siswa lebih mudah mengakses berbagai fasilitas untuk menunjang belajarnya (*Kompas*, 20 Juli 2004).

Dalam Undang-undang No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, disebutkan bahwa “pendidikan diselenggarakan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan” (Departemen Pendidikan Nasional, 2003). Berdasarkan sistem pendidikan ini, konsep pendidikan pemerintah dalam program kelas layanan khusus diarahkan pada anak-anak usia Sekolah Dasar (SD) yang tidak memiliki kesempatan memperoleh pendidikan dan atau anak putus sekolah yang disebabkan kemampuan ekonomi keluarga sangat rendah, khususnya anak jalanan atau anak yang berpotensi untuk menjadi anak jalanan.

Pendidikan program kelas layanan khusus di Sekolah Dasar ini telah diuji cobakan di 10 propinsi, yaitu Sumatera Utara, Sumatera Selatan, Banten, DKI Jakarta, Jawa Barat, Jawa Tengah, DI Yogyakarta, Jawa Timur, Bali, dan Sulawesi Selatan. Dari 10 propinsi tersebut, ditetapkan 15 sekolah dasar yang berada di 11 kota besar karena di kota besarlah banyak ditemukan anak-anak jalanan. Kota-kota tersebut adalah Medan, Palembang, Banten, DKI Jakarta, Bandung, Semarang, Yoyakarta, Surabaya, Malang, Denpasar, dan Makasar.

Kurikulum pengajaran yang diberikan kepada peserta didik (siswa) pada dasarnya tidak berbeda dengan pengajaran kelas reguler. Mata pelajaran yang diberikan pada pengajaran kelas layanan khusus sama dengan mata pelajaran yang diberikan di kelas reguler. Untuk kelas 1 dan kelas 2, satu jam pelajaran adalah selama 30 menit, sedangkan untuk kelas 3, satu jam pelajaran sama dengan 35 menit, dan pada kelas 4 sampai kelas 6 satu jam pelajaran adalah 40 menit. Perbedaan antara pengajaran kelas layanan khusus dengan kelas reguler terletak pada keragaman peserta didik dalam satu kelas. Di dalam pengajaran kelas layanan khusus, satu kelas terdiri dari peserta didik yang memiliki tingkat kelas berbeda. Hal ini tentunya akan sangat mempengaruhi pelaksanaan pengajaran di kelas (Dirjen Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat Pendidikan TK dan SD, 2004: 11).

Persoalan isi pelajaran, menurut Paulo Freire, secara sederhana menjadi konkret dalam kurikulum yang digunakan dalam pengajaran. Bagi Paulo Freire, isi pelajaran harus ditentukan bersama antara guru, siswa, bahkan masyarakat secara demokratis. Isi tidak pernah obyektif, tidak pernah lepas nilai, tidak pernah netral, tetapi selalu ada muatan dari yang menentukannya, maka pertanyaan kritisnya: Siapa yang memilih isi kurikulum, demi kepentingan siapa dan melawan siapa, demi tekanan pada apa dan melawan apa? Apakah siswa diikutkan dalam pengaturan isi ini? Apakah orang lain, karyawan, keluarga, masyarakat dilibatkan dalam hal ini? (Paulo Freire, 1999: 109).

Di sinilah sering terjadi pembodohan dari kaum penguasa terhadap anak jalanan sebagai kaum tertindas dengan menentukan kurikulum yang sesuai dengan

kepentingan penguasa saja. Juga, sering muncul “penindasan” dari penguasa tertentu rakyat dengan argumen menyampaikan nilai budaya yang harus dipelajari dan diterima rakyat. Menurut Paulo Freire, isi bukanlah magis dan tidak netral, maka isi kurikulum selalu harus dikritisi.

Guru dan siswa perlu kerjasama dalam menentukan isi yang mau dipelajari. Di sini perlu ada dialog. Dalam pendidikan sistem *problem-posing*, dengan jelas bahan itu ditentukan siswa bersama dengan guru dengan mengambil keadaan siswa. Di sini Paulo Freire sering dikritik bahwa isi kurikulum terlalu lokal sentris dan tidak menanggapi masalah global. Namun bagi Paulo Freire, siswa perlu mulai dari situasi konkret mereka secara kritis, dan di sana ia akan mengembangkan pada masalah global yang mereka hadapi.

Menurut Paulo Freire, tugas pendidikan yang demokratis adalah membantu kelompok-kelompok mengembangkan bahasa sendiri, bukan bahasa yang dibuat oleh pendidik atau atasan (Paulo Freire, 1999: 39). Mereka sendiri perlu menciptakan bahasa melalui kehidupan dan peristiwa mereka sehari-hari. Cara yang digunakan adalah dengan dialog dan kerjasama antara guru dan siswa (Paulo Freire, 1999: 45-47).

Melalui bahasa anak jalanan itulah, anak jalanan akan mengenal dunia lebih luas dan berkembang. Melalui bahasa, mereka sendiri itulah kemanusiaan mereka dihargai. Perlu dimengerti bahwa bahasa di sini bukan hanya bahasa linguistik, tetapi juga mencakup budaya dan konteks hidup yang mereka hadapi. Dengan demikian, anak jalanan bukan hanya belajar berbahasa, tetapi sungguh mengenal dunia tempat mereka hidup dan berjuang. Dalam pengertian ini, seorang

pendidik harus masuk dan mengerti bahasa siswa dan bukan memaksakan bahasanya kepada siswa (Paul Suparno, 2001: 26).

Untuk menghapus bentuk-bentuk penindasan anak jalanan, sebenarnya anak jalanan bisa membebaskan dirinya bahkan kemudian ikut membebaskan penindasnya. Bagaimana caranya? Sebagaimana Paulo Freire mempraktikkan konsep konsientisasi dalam konsep pendidikan yang konkrit di Brazil, Chili dan Guinea-Biseau. Dengan kata kunci “sadar”, manusia dapat melangkah lebih dari sekadar “bebas dari” (penindasan) namun meningkat dan melampaui dirinya menjadi “bebas untuk” (berkarya, memberi diri untuk sesama). Pembebasan melalui penyadaran kritis yang dilakukan Paulo Freire tidak lepas dari pengaruh teologi pembebasan Amerika Latin.

Dalam pendidikan anak jalanan yang dipraktikkan pemerintah, anak jalanan masih dikondisikan dalam masyarakat tergantung, tertutup dan bisu, sehingga model kesadaran yang ada hanyalah ketaatan semu (*quasi adherence*) ada kondisi yang ada, atau seolah ikut arus tetapi sebenarnya tidak (*quasi immersion*). Inilah yang disebut kesadaran magis, di mana orang dalam tahap kesadaran ini tidak bisa mengobyektifikasi fakta dan kehidupan sehari-hari yang problematik, kurang memiliki persepsi struktural sehingga kenyataan adalah superealitas (sesuatu yang ada di luar kenyataan obyektif). Tindakan manusia dalam tingkat kesadaran ini kerap fatalistik, magis-defensif atau magis-terapis. Mislanya, ritual-ritual sebelum menabur benih pada masyarakat agraris yang mulainya sebagai ajaran agama (asli atau sinkretik), kemudian perlahan beralih menjadi sekadar tradisi.

Sedangkan pendidikan yang dipraktikkan oleh Puji Arini dan gerakan Ibu Kembang, dapat diposisikan dalam kesadaran semi intransitif yang berkembang menjadi kesadaran naif. Dalam kasus Amerika Latin, perkembangan ini digerakkan oleh kekerasan-kekerasan dan penindasan yang terjadi hingga pada titik tertentu, masyarakat tertindas melakukan gerakan protes. Kesadaran ini bersamaan dengan transisi sejarah, yaitu munculnya kekuatan massa memaksa penguasa menerapkan cara baru dalam menangani masyarakat bisu.

Ketika anak jalanan (dalam masyarakat) sadar akan keadaannya namun belum dapat bicara atas nama kepentingannya, anak jalanan berada dalam tahap kesadaran transitif naif. Dalam tahap ini, anak jalanan (atau masyarakat bisu) sadar bahwa dirinya (atau masyarakat dan negaranya) berada dalam kondisi belum mandiri. Dalam kondisi ini, anak jalanan mulai dapat merefleksikan keadaannya.

Pada kesadaran kritis, di mana anak jalanan mampu memandang kritis lingkungannya, memisahkan dirinya dengan keadaan sekitar yang menindas, dan kemudian bertindak untuk membebaskan dirinya, yang selanjutnya harus dipraktikkan oleh baik pemerintah, LSM, maupun akademisi. Dalam konteks sejarah Amerika Latin, Paulo Freire menunjuk bahwa "perubahan kesadaran dari magis ke kesadaran kritis juga merupakan momentum yang membangkitkan kesadaran elit penguasa, yang menentukan bagi kesadaran kritis kelompok yang progresif".

Bersamaan dengan munculnya kesadaran kritis di antara sebagian kecil kaum intelektual, kesadaran kritis kelompok-kelompok yang progresif merealisasikan dari kesadaran pribadi menjadi gerakan massa. Karena itu,

masyarakat pada tahap kesadaran ini, yang juga ditandai fase sejarah, berada pada masa pra revolusi yang tidak sama dengan kudeta (Paulo Freire, 2004: 143).

### 3.2.2. Pedagogi Pengharapan sebagai Transformasi Sosial Anak Jalanan

Dalam pedagogi pengharapan, apa yang dimaksud dengan transformasi sosial? Di sini muncul dua pertanyaan yang berbeda. *Pertama*, mungkinkah mencapai atau mengharapakan transformasi global dalam masyarakat yang dilahirkan dari bentuk pendidikan tertentu pada tingkat individual dan komunitas? *Kedua*, mungkinkah membayangkan transformasi sosial muncul dari lingkungan tunggal pendidikan? Bagaimana praktik transformasi sosial dalam pendidikan dapat dikaitkan dengan aktivitas perubahan yang berperan atau dapat berperan di lingkungan masyarakat yang lain? Dengan kata lain, masyarakat diidentifikasi dengan kelas-kelas sosial, dalam kasus revolusi modern diidentifikasi dengan kaum proletar.

Kita bertanya kepada diri kita sendiri, mana subyek transformasi sosial di dalam konsep pendidikan Paulo Freire dan perspektif perubahan sosial, wajar dan logis kita sampai pada masalah partai politik. Mungkinkah membayangkan tindakan revolusioner dalam masyarakat berdasarkan apa yang secara tradisional sudah menjadi struktur kekuatan politik, seperti partai? Mungkinkah memahami perubahan revolusioner tanpa partai politik? Pertanyaan terakhir yang muncul dalam konsep pendidikan Paulo Freire pada saat ini berkaitan dengan kasus negara dan konsep kekuasaan politik di dalam masyarakat.

Dalam konteks tersebut, kita selalu berusaha mengkaitkan pemikiran kritis Paulo Freire dengan pemikiran Gramsci. Gramsci merumuskan bahwa setiap hubungan pedagogis mengandung hubungan hegemonik, karena hubungan pedagogis melibatkan hubungan kekuasaan dan dominasi, tetapi dominasi tidak dipahami secara eksklusif sebagai paksaan, bukan pula sekedar penggunaan kekuasaan eksternal, tapi pada dasarnya juga sebagai konsensus atau bentuk penaklukan terhadap keinginan kelas atau massa subordinatif (Miguel Escobar, 1998: 30).

Menurut Paulo Freire, setiap transisi melibatkan “transformasi”, namun tidak setiap transformasi melahirkan transisi. Transformasi dapat terjadi dalam kurun sejarah tanpa mempengaruhi secara mendalam. Itulah saling pengaruh yang wajar terjadi dalam penyesuaian-penyesuaian sosial yang ditimbulkan oleh tam-tama. Masa transisi melibatkan pergeseran cepat ke arah tema-tema dan tugas baru. Istilah ‘tema’ di sini lebih mengacu kepada bahasa pikiran manusia yang digunakan untuk menunjuk realitas dan aspek pemahaman yang menyertainya (Muh. Hanif Dhakiri, 2000: 29).

Sebuah transformasi akan terjadi apabila manusia mampu melihat secara kritis tema-tema zamannya, untuk selanjutnya secara aktif dan konsisten menangani realitas. Dengan demikian, manusia tidak akan terbawa oleh arus transformasi. Justru sebaliknya, mereka akan mengendalikan dan mengarahkan transformasi. Transformasi semacam ini, menurut Paulo Freire bahwa

“Orang-orang yang memiliki kesadaran magis tidak dapat menangkap masalah-masalah yang disebabkan oleh selain kebutuhan biologis mereka. Kepentingan mereka hampir sepenuhnya berkisar pada cara bertahan

hidup, dan mereka tidak memiliki *sense of life* yang lebih bersifat historis” (William A. Smith, 2001: 27).

Jika menganalisis definisi tentang kesadaran magis seperti yang dikemukakan Paulo Freire, maka dapat dilihat bahwa kesadaran magis ditandai dengan sikap menerima dan melarikan diri dari kenyataan yang brutal dan penindasan yang kejam. Selain itu, kesadaran magis juga dicirikan dengan sikap bungkam; tanggapan yang singkat atas pertanyaan-pertanyaan yang kompleks; hubungan sebab akibat-akibat yang sederhana; dan tidak adanya kesalahan. Masyarakat sudah puas dengan kepercayaannya bahwa kehidupan ini diperintah oleh kekuatan-kekuatan yang tidak bisa dikontrolnya, dan bahwa masalah yang mereka hadapi hanya sekadar bagaimana caranya mereka dapat bertahan hidup secara biologis.

Dalam program kelas layanan khusus bagi anak jalanan, penilaian perkembangan psikologis dan sosial dinilai melalui pengamatan secara terus-menerus dalam kehidupan sehari-hari peserta didik di kelas dan di sekolah. Dilihat dari aspek perkembangan psikologis dan sosial peserta didik, kelas layanan khusus dapat dialihkan ke kelas reguler apabila telah menunjukkan kemampuannya dalam bersosialisasi dengan peserta didik lainnya di sekolah, bukan hanya di kelasnya, mampu mengikuti aturan sekolah, serta tidak menunjukkan perilaku yang menyimpang (Dirjen Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat Pendidikan TK dan SD, 2004: 59).

Melihat fenomena kelas layanan khusus tersebut, jelas lingkungan belajar dipahami hanya pada aspek sekolah dan luar kelas, sedangkan peran psikologis

pendidik tidak diperhatikan. Padahal dalam pedagogi pengharapan, menurut Paulo Freire, untuk menjadikan pendidik progresif yang mencita-citakan pendidikan publik yang demokratis, bertanggung jawab, dan serius, perlu mengubah “wajah administrasi sekolah”. Karena, Paulo Freire yakin sekolah yang mengeluarkan siswa-siswanya (mengusir mereka), yang mereproduksi sinyal-sinyal otoritarianisme di negara ini, yang telah memblokir akses wali murid dan masyarakat terhadap sekolah tidak memiliki wajah yang tidak akan disukai atau tahan lama (Paulo Freire, 2003: 85)

Namun demikian, perlu dipahami bahwa transformasi tersebut tidak berlangsung dalam tempo satu hari, atau secepat yang kita kehendaki. Hal ini terjadi karena Paulo Freire melakukan perubahan dengan melibatkan semua orang yang berkompeten dengan sekolah (wali murid, siswa, pekerja, pendidikan, masyarakat sekitar, dan para ahli dalam berbagai ilmu pengetahuan yang berbeda-beda). Ini bukan sebuah pekerjaan teknis atau administratif yang sederhana. Rintangan terbesar untuk meningkatkan kinerja pendidikan sekolah adalah perbaikan infrastruktur fisik secara besar-besaran yang telah menghabiskan sisa dana yang teramat sangat kecil yang ditinggal oleh pejabat sebelumnya (Paulo Freire, 2003: 85-86).

Paulo Freire menekankan bahwa sekolah-sekolah yang kita cita-citakan tidak akan tercipta hanya dengan mengeluarkan peraturan sederhana, khususnya karena peraturan ini akan melahirkan sikap otoriter yang tidak akan menjamin adanya peningkatan. Mengubah sekolah-sekolah ke arah yang benar akan menuntut kerja yang serius dan mendalam dari para pendidik sampai menyentuh

ke persoalan ideologi, komitmen, dan pengembangan profesi guru. Meski perubahan ini menghadapi berbagai tantangan besar, namun Paulo Freire melihat rintangan-rintangan tersebut akan dapat ditangani. (Paulo Freire, 2003: 86).

Berdasarkan lingkungan sosial yang ada di sekitarnya, sekolah sebenarnya dapat mengambil peran yang sangat strategis dalam menciptakan miniatur integrasi sosial. Karena, pada dasarnya pendidikan itu merupakan proses untuk mengintegrasikan individu yang sedang mengalami pertumbuhan ke dalam integrasi dan kolektivitas sosial (Kompas, 2005: 35). Dengan demikian, tentunya layanan pendidikan anak jalanan di sekolah merupakan upaya untuk mengelola beberapa aspek pendidikan agar dapat menjamin proses tersebut dapat berlangsung secara optimal bagi perkembangan anak sehingga memberikan manfaat yang semaksimal mungkin, baik bagi individu dan kolektivitas sosial.

Dalam pendidikan pembelajaran kelas rangkap, peserta didik terlibat aktif dalam pengajaran. Begitu juga, pendidik tidak meninggalkan peserta didik atau kelompok belajar dalam keadaan menganggur. Demikian ini relevan dengan pemikiran Paulo Freire yang mengatakan bahwa pendidikan adalah hubungan antara subyek-subyek dalam proses pengetahuan dengan dijumpai oleh pengetahuan.

Di sini pendidik terus-menerus menyusun kembali tindakan mengetahui, dan pendidikan haruslah *problem-posing*, menyetengahkan masalah. Tugas pendidik adalah menyetengahkan isi pelajaran sebagai problem yang dijumpai mereka, dan bukannya mengulasnya sendiri, memberikannya kepada terdidik, menyebarkan, atau menghadiahkannya seakan-akan isi pelajaran itu sesuatu yang

siap, jadi, lengkap, dan selesai (Paulo Freire, 1967:120). Secara psikologis, pendidik selalu melakukan kontak dengan peserta didik secara terus-menerus, memberikan pengawasan, memberikan umpan-balik, serta memotivasi kepada peserta didik sepanjang pembelajaran. Dengan berbagai teknik, pendidik memberikan perhatian kepada setiap peserta didik.

Dalam pendidikan pembelajaran kelas rangkap ini juga, penggunaan berbagai sumber belajar, baik buku-buku maupun sumber belajar lainnya sangat tinggi, misalnya alat peraga dan lingkungan sekolah. Prinsip dari konsep pendidikan ini merupakan akibat langsung dari penerapan prinsip-prinsip sebelumnya. Dengan mempraktikkan konsep-konsep tersebut, peserta didik akan memiliki kebiasaan untuk belajar secara mandiri. Dalam belajar peserta didik tidak hanya berinteraksi dengan guru, tetapi juga dengan kelompok belajar dan sumber lainnya.

Dalam hubungan pendidik dan peserta didik, memang guru dan siswa tidak identik, mereka berbeda. Untuk itu, mereka perlu dialog. Dalam dialog inilah, mereka saling menghargai, saling belajar, saling menghindarkan dari tekanan penguasa. Dialog secara kritis perlu diadakan, sehingga masing-masing dihargai sebagai manusia. Bagi Paulo Freire, dialog sungguh mengembangkan kedua belah pihak, baik guru maupun siswa. Dalam dialog itu, masing-masing bukan hanya mempertahankan identitas mereka, tetapi juga berkembang bersama (Paul Suparno, 2001: 26). Realitasnya dalam hubungan guru dan siswa dengan pendidikan pembelajaran kelas rangkap tampak ada pertentangan antara identitas guru dan siswa. Sehingga, hubungan guru dan siswa dalam layanan pendidikan

anak jalanan menunjukkan adanya hak asasi manusia (HAM) yang masih belum dihargai dan dimatikan demi kemenangan satu pihak.

Menurut Paulo Freire, penindas itu tidak hanya tidak memanusiakan mereka yang ditindas, melainkan juga tidak memanusiakan mereka sendiri. Dengan memindas orang lain, mereka tidak menghargai kemanusiaan, berarti juga tidak menghargai harkat mereka sendiri. Maka, penindas itu tidak dibebaskan dan juga membebaskan (Paulo Freire, 1999: 99). Melalui *self liberation*, kaum tertindas membebaskan dirinya dan sekaligus membebaskan kaum penindas. Dengan cara demikian, kemanusiaan lebih dihargai.

Inilah cara untuk lebih menjadi manusia, yaitu membebaskan diri dari kaum penindas. Bagi Paulo Freire, dalam hubungan pendidik dan peserta didik, setiap orang dapat menjadi penindas dan yang tertindas, tergantung saat ini dia berfungsi sebagai apa dan dipandang dari segi mana. Seorang guru sebagai pendidik mungkin dianggap sebagai penindas siswa, tetapi sebagai ayah dalam keluarga barangkali ia tertindas oleh isteri, atau sebagai pegawai dia tertindas oleh pemerintah. Oleh karena itu, kita perlu kritis terhadap keduanya. Dengan tindakan dan refleksi ini, transformasi sosial anak jalanan secara bertahap dapat dipraksiskan sebagai karya.

### 3.3. Kesimpulan

Atas dasar uraian pembahasan bab ini, dapat disimpulkan bahwa dengan pedagogi pengharapan yang dijelaskan oleh Paulo Freire manusia perlu mempunyai pengharapan untuk dapat mengubah dunia ataupun pendidikan yang

ada, karena pengharapan adalah kebutuhan ontologis manusia. Pengharapan cukup penting untuk dapat membangun dunia lebih baik. Tanpa adanya pengharapan, kita akan hancur sebagai manusia dan sulit untuk mengubah dunia. Namun, perlu diingat bahwa pengharapan bukan satu-satunya, sebab tanpa pengharapan itu usaha kita akan lemah. Karenanya, pengharapan saja tidak cukup, melainkan dibutuhkan konkretisasi dalam praktik kehidupan.

Pendidikan dalam keluarga di mana ikatan emosional terjalin, adanya interaksi antar keluarga, dapat menciptakan kondisi psikologis anak menjadi lebih sehat dan lebih stabil. Anak-anak memperoleh perhatian dan kasih sayang, sehingga setidaknya mereka juga akan mengenal bagaimana cara untuk memberikan perhatian pada orang lain, secara psikologis anak-anak mengenal hal yang positif. Dalam kondisi keluarga yang normal, di mana keluarga inti masih ada, tentunya fondasi kesiapan mental anak dapat terbentuk, sebelum memasuki proses belajar di lembaga sekolah.

Pendidikan seperti diuraikan di atas tentunya dapat berlaku bagi keluarga yang mempunyai kondisi cukup memadai baik dari segi sosial, budaya dan ekonominya. Namun bagi anak jalanan, pendidikan baik pendidikan keluarga maupun pendidikan melalui lembaga sekolah masih jauh dari jangkauan mereka. Anak jalanan merupakan kaum yang tertindas, baik secara sosial maupun dari segi ekonomi.

Dengan ketertindasan anak jalanan tersebut, kasus-kasus kekerasan yang dialami oleh anak jalanan hingga terungkap ke publik diyakini hanyalah sebagian kecil saja dari kasus-kasus kekerasan yang sering terjadi di dalam kehidupan

anak-anak jalanan. Tidaklah terlalu berlebihan jika dikatakan bahwa anak jalanan senantiasa berada dalam situasi yang mengancam perkembangan fisik, mental dan sosial bahkan nyawa mereka.

Paulo Freire mengemukakan bahwa pengharapan dan impian (*dream*) sangat penting dalam hidup manusia dan juga dalam pendidikan. Menurutnya, pengharapan adalah kebutuhan ontologis. Keputusan tidak lain adalah pengharapan yang telah kehilangan arah tujuannya, dan telah menjadi distorsi kebutuhan ontologis itu (Paulo Freire, 1999: 8).

Berdasarkan pemahaman pengharapan, manusia perlu mempunyai pengharapan untuk dapat mengubah dunia atau pun pendidikan yang ada, karena pengharapan adalah kebutuhan ontologis manusia. Pengharapan cukup penting untuk dapat membangun dunia lebih baik. Tanpa adanya pengharapan kita akan hancur sebagai manusia dan sulit untuk mengubah dunia. Namun, perlu diingat bahwa pengharapan bukan satu-satunya, sebab tanpa pengharapan itu usaha kita akan lemah. Karenanya, pengharapan saja tidak cukup, melainkan dibutuhkan konkretisasi dalam praktik kehidupan.

Kepedulian terhadap nasib anak jalanan tentunya diharapkan supaya nasib mereka tidak berkepanjangan. Harus ada upaya-upaya konkret untuk melakukan perbaikan atas situasi anak jalanan atau bahkan – yang bersifat utopis – menghilangkan keberadaan anak jalanan. Upaya ini akan berdampak besar apabila ada keterlibatan dan jalinan kerjasama berbagai pihak seperti pemerintah, organisasi non-pemerintah (Ornop/LSM), organisasi sosial dan kemasyarakatan, akademisi, dan masyarakat umum.

Pengharapan ini mempunyai dua unsur. *Pertama*, sikap kritis, atau tidak puas, dengan kenyataan yang sudah ada. Kalau kita tidak kritis dan sudah puas, pengharapan tidak dibutuhkan, hanya menyesuaikan diri dengan *status quo*. Dalam konteks pendidikan kaum tertindas, kita harus tidak puas dengan penderitaan orang miskin, serta tidak dapat menerima kenyataan kekerasan dan penindasan terhadap orang lemah. Karenanya, dengan sikap kritis, atau tidak puas terhadap ketidakadilan yang terus-menerus, manusia harus berharap bahwa dunia dapat berubah.

*Kedua*, kepercayaan. Dalam pendidikan kaum tertindas, kepercayaan dipahami bahwa dunia yang penuh dengan penderitaan orang tertindas, dapat berubah. Pengharapan berdasarkan iman ini merupakan transformasi dunia dari struktur-struktur yang tidak adil kepada dunia yang lebih baik, bukan mimpi kosong tetapi kemungkinan nyata yang belum diuji (*untested feasibility*).

Pengharapan teoritik tersebut perlu diwujudkan dalam praksis. Adanya kaum: penindas yang telah menggunakan propaganda dan slogan untuk memperlakukan kedudukannya, usaha untuk membantu kaum tertindas, perlu menggunakan aksi yang nyata melalui praksis. Praksis inilah interaksi antara refleksi dan aksi manusia. Dengan praksis, manusia telah mengubah dunia dan menciptakan kebudayaannya sendiri. “Kesadaran kritis” tentang dunia timbul juga karena adanya perubahan kebudayaan yang hanya dapat dicapai melalui proses penciptaan dan pengertian kebudayaan sebagai hasil ciptaan manusia melalui praksis.

Di samping dengan pendidikan kaum tertindas, pedagogi pengharapan dapat membantu seseorang untuk makin menyadari lingkungannya dan kondisinya sebagai subyek, serta dapat menjadi alat untuk memilih. Manusia akan semakin terlibat dengan soal kemasyarakatan, karena ia telah memahami lingkungannya. Pemahaman pedagogi pengharapan Paulo Freire ini diharapkan dapat dijadikan satu alternatif pendidikan sebagai pembebasan bagi kaum tertindas, khususnya anak jalanan. Secara konkret pedagogi pengharapan ini dapat diwujudkan bagi layanan pendidikan anak jalanan.

Dalam pendidikan kelas layanan khusus, penilaian perkembangan psikologis dan sosial dinilai melalui pengamatan secara terus-menerus dalam kehidupan sehari-hari peserta didik di kelas dan di sekolah. Dilihat dari aspek perkembangan psikologis dan sosial peserta didik, pendidikan kelas layanan khusus dapat dialihkan ke kelas reguler apabila telah menunjukkan kemampuannya dalam bersosialisasi dengan peserta didik lainnya di sekolah, bukan hanya di kelasnya, mampu mengikuti aturan sekolah, serta tidak menunjukkan perilaku yang menyimpang.

Melihat fenomena kelas layanan khusus tersebut, jelas lingkungan belajar dipahami hanya pada aspek sekolah dan luar kelas, sedangkan peran psikologis pendidik tidak diperhatikan. Padahal, menurut Paulo Freire, untuk menjadikan pendidik progresif yang mencita-citakan pendidikan publik yang demokratis, bertanggung jawab, dan serius, perlu mengubah "wajah administrasi sekolah". Dengan demikian, tentunya layanan pendidikan anak jalanan di sekolah merupakan upaya untuk mengelola beberapa aspek pendidikan agar dapat

menjamin proses tersebut dapat berlangsung secara optimal bagi perkembangan anak sehingga memberikan manfaat yang semaksimal mungkin, baik bagi individu dan kolektivitas sosial.

Bila dianalisis lebih jauh hasil temuan konsep pendidikan pembelajaran kelas rangkap bagi anak jalanan, khususnya bila dilihat dengan pedagogi pengharapan Paulo Freire, ternyata konsep pendidikan pembelajaran kelas rangkap masih banyak menghadapi kendala, di antaranya *pertama*, hubungan guru dan peserta didik masih berperan sebagai subyek dan obyek; peserta didik hanya dijejali dengan pengetahuan yang harus mereka ketahui dan dihafalkan. Seperti halnya pendidikan dengan “pendidikan bank”nya Paulo Freire. Dominasi guru sebagai pendidik masih sangat besar.

*Kedua*, para guru belum seluruhnya menerapkan bahwa peserta didik dapat menjadi Tutor Sebaya atau Tutor Kakak, di mana peran guru adalah merupakan fasilitator. Sehingga, peserta didik juga kurang berperan dalam proses belajar-mengajar. Karenanya, proses dialog sebagaimana yang dikemukakan oleh Paulo Freire tidak berjalan sepenuhnya.

Dalam konteks tersebut, kita selalu berusaha mengaitkan pemikiran kritis Paulo Freire dengan pemikiran Antonio Gramsci. Antonio Gramsci merumuskan bahwa setiap hubungan pedagogis mengandung hubungan hegemonik, karena hubungan pedagogis melibatkan hubungan kekuasaan dan dominasi, tetapi dominasi tidak dipahami secara eksklusif sebagai paksaan, bukan pula sekadar penggunaan kekuasaan eksternal, tapi pada dasarnya juga sebagai konsensus atau bentuk penaklukan terhadap keinginan kelas atau massa subordinatif.

Menurut Paulo Freire, setiap transisi melibatkan “transformasi”, namun tidak setiap transformasi melahirkan transisi. Transformasi dapat terjadi dalam kurun sejarah tanpa mempengaruhi secara mendalam. Itulah saling pengaruh yang wajar terjadi dalam penyesuaian-penyesuaian sosial yang ditimbulkan oleh tema-tema. Masa transisi melibatkan pergeseran cepat ke arah tema-tema dan tugas baru. Istilah “tema” di sini lebih mengacu kepada bahasa pikiran manusia yang digunakan untuk menunjuk realitas dan aspek pemahaman yang menyertainya.

Sebuah transformasi akan terjadi apabila manusia mampu melihat secara kritis tema-tema zamannya, untuk selanjutnya secara aktif dan konsisten menanganinya. Dengan demikian, manusia tidak akan terbawa oleh arus perubahan. Justru sebaliknya, mereka akan mengendalikan dan mengarahkan perubahan. Perubahan semacam ini, menurut Paulo Freire, “orang-orang yang memiliki kesadaran magis tidak dapat menangkap masalah-masalah yang disebabkan oleh selain kebutuhan biologis mereka. Kepentingan mereka hampir sepenuhnya berkisar pada cara bertahan hidup, dan mereka tidak memiliki *sense of life* yang lebih bersifat historis”.

Dengan demikian, pedagogi pengharapan merupakan suatu kehidupan dalam kerinduan kaum tertindas, dalam kedambaan mereka yang tidak dapat ditahan untuk memperoleh pendidikan yang sangat mereka butuhkan dan mereka cintai. Yang akhirnya, mereka berseru dengan penuh semangat: “*viva la educación popular!*” (hidup pendidikan rakyat!). Melalui pendidikan kaum tertindas dan pedagogi pengharapan disadarkan bahwa mereka dapat menjadi manusia yang

utuh serta dapat menyadari bahwa mereka muncul dari dunia dan mengenal dunia.

Dengan cara itu, anak jalanan dapat mengubahnya dalam karya mereka.



## BAB IV

### PENUTUP

#### 5.1. Kesimpulan

Berdasarkan permasalahan yang ada dan pembahasan yang telah dilakukan dalam penelitian ini, peneliti dapat menyimpulkan bahwa (1) konsep pendidikan Paulo Freire lebih diarahkan pada pendidikan kaum tertindas. Dalam perspektif filsafat pendidikan, konsep pendidikan Paulo Freire termasuk dalam kategori paradigma filsafat pendidikan kritis. Selain itu, dalam konteks aliran filsafat pendidikan, konsep pendidikan Paulo Freire merupakan filsafat pendidikan progresivisme. Pendidikan (*pedagogy*) yang dimaksud merupakan kegiatan universal dalam kehidupan manusia.

Menurut Paulo Freire, pendidikan dijelaskan dengan adanya empat unsur, yaitu guru (*educator, teacher*), siswa (*educand, student*), isi (*content*), dan metode penyampaian isi. Dengan penjelasan pendidikan ini, cukup jelas bahwa Paulo Freire membatasi pendidikan dalam konteks pengajaran. Adanya empat unsur tersebut, dapat dipahami apakah suatu sistem pendidikan itu demokratis atau otoriter, memberdayakan atau membelenggu. Baginya, mengajar bukanlah memindahkan pengetahuan dengan hafalan (*repeat*). Mengajar tidak juga direduksi menjadi mengajar siswa saja, tetapi mengajar baru menjadi *valid* jika siswa belajar untuk belajar (*learn to learn*). Dengan begitu, siswa harus sampai belajar alasan (*why*) dari obyek dan isi yang dipelajari (Paulo Freire, 1999: 81).

Berdasarkan penjelasan pendidikan itu, Paulo Freire memformulasikan filsafat pendidikan dalam *magnum opus*-nya sebagai “pendidikan kaum tertindas”.

Menurut Paulo Freire, ketertindasan dapat terjadi akibat rezim politik otoriter; struktur sosial ekonomi yang tidak adil; diskriminasi atas dasar ras, etnik, dan subkultur; serta disparitas gender. Kaum tertindas ini dapat ditandai dengan dua ciri. Pertama, kaum yang mengalami keterasingan dari diri sekaligus dari lingkungan sosialnya sehingga tidak bisa menjadi subyek otonom, hanya mengimitasi orang lain. Kedua, kaum yang mengalami depresiasi diri (*self-depreciation*).

Berdasarkan filsafat pendidikan dan paradigma pendidikan Paulo Freire di atas dan realitas kaum tertindas seperti itu, konsep pendidikan Paulo Freire dapat dijelaskan dengan memahami bagaimana budaya bisu kaum tertindas, apa itu konsientisasi pedagogi kaum tertindas, bagaimana Pendidikan Hadap-Masalah sebagai pembebasan kaum tertindas, dan apa itu pendidikan pengkodean sebagai praksis kaum tertindas.

*Pertama*, budaya bisu kaum tertindas lahir sebagai hasil hubungan struktural antara yang mendominasi dengan yang didominasi, antara dunia ketiga dengan metropolis (Paulo Freire, 2004: 135). Dengan kata lain, budaya bisu ini adalah suatu keadaan di mana orang-orang menerima suatu keadaan sebagai hal yang tak terhindarkan dan tanpa melatih pemikiran kritis, karena melalui paksaan fisik, koersi (*coercion*), ataupun persuasi. Orang-orang mengadopsi nilai-nilai dan norma-norma ke dalam cara pandang mereka dan pada akhirnya akan menerima

ini semua sebagai “kebenaran” atau hal yang biasa (*common sense*), walaupun kenyataannya ini semua adalah mitos.

Anak jalanan ini merupakan kaum yang tertindas oleh struktur sosial yang tidak adil dan diskriminatif. Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan oleh Universitas Terbuka (UT) pada tahun 2002, menunjukkan bahwa saat ini masih banyak anak usia SD yang tidak memiliki kesempatan memperoleh pendidikan karena rendahnya kemampuan ekonomi keluarga. Sebagian di antara mereka berada di jalanan untuk mencari nafkah dengan berbagai cara. Mereka pada umumnya adalah anak putus sekolah dari SD bahkan ada di antara mereka yang sama sekali belum pernah mengenyam pendidikan.

Dalam budaya bisu ini, konsep pendidikan anak jalanan masih dipengaruhi oleh Pendidikan Bank. Konsep Pendidikan Bank ini menjelaskan adanya hubungan, satu pihak adalah seorang pendidik yang selalu bercerita (*the teacher as narrator*) dan dianggap sebagai sumber dari segala ilmu pengetahuan. Di pihak lain, ada peserta didik yang dianggap sebagai obyek yang patuh dan tekun mendengarkan suatu topik yang sama sekali asing bagi pengalaman eksistensial para murid. Peserta didik hanya menyerap realitas secara hafalan.

*Kedua, konsientisasi pendidikan kaum tertindas* merupakan pemahaman mengenai keadaan nyata yang sedang dialami murid. Dari keadaan nyata itu, dimunculkan kritik untuk mengubah. Untuk itu, konsientisasi berorientasi pada perubahan sosial (*social transformation*). Kondisi sosial yang menindas merupakan kukungan yang membelenggu dan mengasingkan dari kehidupan. Karena itu, konsientisasi adalah proses di mana manusia mendapatkan kesadaran

yang terus-menerus dan mendalam tentang realitas kultural yang melingkupi hidupnya dan akan kemampuannya untuk merubah realitas tersebut.

*Ketiga, Pendidikan Hadap-Masalah sebagai pembebasan kaum tertindas* melihat problem-problem selalu ada dalam realitas yang hasilnya adalah perkembangan pemahaman semakin kritis; semakin berkurang rasa keterasingan dari pelaku pendidikan; refleksi hubungan manusia dengan dunia tidak sendiri-sendiri; kesadaran dan dunia serentak; kesadaran tidak mendahului atau mengikuti berlangsungnya dunia; sehingga memunculkan bahwa dialog menjadi penting. Karena itu, dalam Sistem Hadap-Masalah, murid dan guru dapat saling belajar satu sama lain, saling memanusiakan.

*Keempat, pendidikan pengkodean sebagai praksis kaum tertindas* merupakan konsep yang harus bergerak dari abstrak ke konkret; dari bagian ke keseluruhan kemudian kembali ke bagian-bagian. Dalam proses kodifikasi ini, gilirannya digunakan untuk menggugah “kesadaran” para peserta didik untuk merubah realitas konkret. Melalui proses dekodefikasi, peserta didik merasakan telah mendapatkan harga diri, kepercayaan terhadap dirinya sendiri dan mampu mengungkapkan pendapat dengan baik.

Dengan demikian, empat konsep pendidikan Paulo Freire tersebut tentang kaum tertindas jelas-jelas mempengaruhi kesadaran diri manusia, khususnya perubahan eksistensial dirinya dalam proses belajar-mengajar, interaksi pendidik dan peserta didik. Yang pada gilirannya, akan menyebabkan terjadi transformasi sosial anak jalanan.

(2) Konsep penting lainnya dalam pendidikan bagi anak jalanan adalah pedagogi pengharapan yang dapat mentransformasikan anak jalanan dan dunianya dalam pendidikan yang ada, karena pengharapan adalah kebutuhan ontologis manusia. Pengharapan cukup penting untuk dapat membangun dunia lebih baik. Tanpa adanya pengharapan, kita akan hancur sebagai manusia dan sulit untuk mengubah dunia. Namun, perlu diingat bahwa pengharapan bukan satu-satunya, sebab tanpa pengharapan itu usaha kita akan lemah. Karenanya, pengharapan saja tidak cukup, melainkan dibutuhkan konkretisasi dalam praktik kehidupan.

Pengharapan ini mempunyai dua unsur. *Pertama*, sikap kritis, atau tidak puas, dengan kenyataan yang sudah ada. Kalau kita tidak kritis dan sudah puas, pengharapan tidak dibutuhkan, hanya menyesuaikan diri dengan *status quo*. Dalam konteks pendidikan kaum tertindas, kita harus tidak puas dengan penderitaan orang miskin, serta tidak dapat menerima kenyataan kekerasan dan penindasan terhadap orang lemah. Karenanya, dengan sikap kritis, atau tidak puas terhadap ketidakadilan yang terus-menerus, manusia harus berharap bahwa dunia dapat berubah.

*Kedua*, kepercayaan. Dalam pendidikan kaum tertindas, kepercayaan dapat merubah dunia yang penuh dengan penderitaan. Pengharapan berdasarkan kepercayaan (iman) ini merupakan transformasi dunia dari struktur-struktur yang tidak adil kepada dunia yang lebih baik, bukan mimpi kosong tetapi kemungkinan nyata yang belum diuji (*untested feasibility*).

Pengharapan teoritik tersebut perlu diwujudkan dalam praksis. Adanya kaum penindas yang telah menggunakan propaganda dan slogan untuk memperlakukan kedudukannya, usaha untuk membantu kaum tertindas, perlu menggunakan aksi yang nyata melalui praksis. Praksis inilah interaksi antara refleksi dan aksi manusia. Dengan praksis, manusia telah mengubah dunia dan menciptakan kebudayaannya sendiri. “Kesadaran kritis” tentang dunia timbul juga karena adanya perubahan kebudayaan yang hanya dapat dicapai melalui proses penciptaan dan pengertian kebudayaan sebagai hasil ciptaan manusia melalui praksis.

Dalam konteks tersebut, pemikiran kritis Paulo Freire selalu dikaitkan dengan pemikiran Antonio Gramsci yang merumuskan bahwa setiap hubungan pedagogis mengandung hubungan hegemonik, karena hubungan pedagogis melibatkan hubungan kekuasaan dan dominasi. Akan tetapi dominasi tidak dipahami secara eksklusif sebagai paksaan, bukan pula sekedar penggunaan kekuasaan eksternal, tapi pada dasarnya juga sebagai konsensus atau bentuk penaklukan terhadap keinginan kelas atau massa subordinatif.

Menurut Paulo Freire, setiap transisi melibatkan “transformasi”, namun tidak setiap transformasi melahirkan transisi. Transformasi dapat terjadi dalam kurun sejarah tanpa mempengaruhi secara mendalam. Itulah saling pengaruh yang wajar terjadi dalam penyesuaian-penyesuaian sosial yang ditimbulkan oleh tema-tema. Masa transisi melibatkan pergeseran cepat ke arah tema-tema dan tugas baru. Istilah ‘tema’ di sini lebih mengacu kepada bahasa pikiran manusia yang digunakan untuk menunjuk realitas dan aspek pemahaman yang menyertainya.

Sebuah transformasi akan terjadi apabila manusia mampu melihat secara kritis tema-tema zamannya, untuk selanjutnya secara aktif dan konsisten menangani realitas. Dengan demikian, manusia tidak akan terbawa oleh arus transformasi. Justru sebaliknya, mereka akan mengendalikan dan mengarahkan perubahan. Transformasi semacam ini, menurut Paulo Freire, “orang-orang yang memiliki kesadaran magis tidak dapat menangkap masalah-masalah yang disebabkan oleh selain kebutuhan biologis mereka. Kepentingan mereka hampir sepenuhnya berkisar pada cara bertahan hidup, dan mereka tidak memiliki *sense of life* yang lebih bersifat historis”.

Dengan demikian, pedagogi pengharapan merupakan suatu kehidupan dalam kerinduan kaum tertindas, dalam kedambaan mereka yang tidak dapat ditahan untuk memperoleh pendidikan yang sangat mereka butuhkan dan mereka cintai. Akhirnya, mereka berseru dengan penuh semangat: “*viva la educación popular!*” (hidup pendidikan rakyat!). Melalui pendidikan kaum tertindas disadarkan bahwa mereka dapat menjadi manusia yang utuh serta dapat menyadari bahwa mereka muncul dari dunia dan mengenal dunia. Dengan cara itu, anak jalanan dapat mengubahnya dalam karya mereka.

Pedagogi pengharapan dapat membantu anak jalanan untuk makin menyadari lingkungannya dan kondisinya sebagai subyek, serta dapat menjadi alat untuk memilih. Anak jalanan akan semakin terlibat dengan soal kemasyarakatan, karena ia telah memahami lingkungannya. Pedagogi pengharapan Paulo Freire dapat dijadikan satu alternatif pendidikan sebagai pembebasan bagi kaum

tertindas, khususnya anak jalanan, dengan merefleksikan secara kritis empat elemen pembentuk layanan pendidikan anak jalanan.

*Pertama*, proses belajar-mengajar dalam kelas layanan khusus yang mempraktikkan konsep pendidikan pembelajaran kelas rangkap. Pembelajaran kelas rangkap atau *multigrade teaching*. Dapat dikatakan bahwa dalam pendidikan pembelajaran kelas rangkap sama seperti dalam Sistem Pendidikan Bank, pembelajaran didominasi oleh guru yang aktif dan menentukan segalanya. Maka, dalam proses pembelajaran yang menonjol adalah mengajar (*teaching*). Dalam konsep pendidikan itu, siswa hanya pasif, membebek, dan menurut kepada guru. Oleh karena kurikulum juga ditentukan oleh penguasa, dan guru secara otoriter menyampaikan isi itu, maka sering terjadi “budaya bisu”, di mana siswa hanya mengiyakan saja. Di sini jelas yang terjadi adalah “penindasan” intelektual.

*Kedua*, hubungan pendidik dan peserta didik. Dalam pendidikan pembelajaran kelas rangkap, peserta didik terlibat aktif dalam pembelajaran. Begitu juga, pendidik tidak meninggalkan peserta didik atau kelompok belajar dalam keadaan menggangu. Demikian ini relevan dengan konsep pendidikan Paulo Freire yang mengatakan bahwa pendidikan adalah hubungan antara subyek-subyek dalam proses pengetahuan dengan dijumpai oleh pengetahuan. Realitasnya dalam hubungan guru dan siswa dengan pendidikan pembelajaran kelas rangkap tampak ada pertentangan antara identitas guru dan siswa. Sehingga, hubungan guru dan siswa dalam layanan pendidikan anak jalanan menunjukkan adanya hak asasi manusia (HAM) yang masih belum dihargai dan dimatikan demi kemenangan satu pihak.

*Ketiga*, kurikulum pembelajaran yang diberikan kepada peserta didik (siswa) anak jalanan pada dasarnya tidak berbeda dengan pembelajaran kelas reguler. Hal ini tentunya akan sangat mempengaruhi pelaksanaan pembelajaran di kelas. Dalam perspektif pedagogi pengharapan, kurikulum harus ditentukan bersama antara guru, siswa, bahkan masyarakat secara demokratis. Jika kurikulum tetap dari pemerintah pusat (penguasa), di sinilah sering terjadi pembodohan dari kaum penguasa terhadap kelas bawah dengan menentukan kurikulum yang sesuai dengan kepentingan penguasa saja. Juga, sering muncul “penindasan” dari penguasa tertentu rakyat dengan argumen menyampaikan nilai budaya yang harus dipelajari dan diterima rakyat. Menurut Paulo Freire, isi bukanlah magis dan tidak netral, maka isi kurikulum selalu harus dikritisi.

*Keempat*, dalam program kelas layanan khusus bagi anak jalanan, penilaian perkembangan psikologis dan sosial dinilai melalui pengamatan secara terus-menerus dalam kehidupan sehari-hari peserta didik di kelas dan di sekolah. Dilihat dari aspek perkembangan psikologis dan sosial peserta didik, kelas layanan khusus dapat dialihkan ke kelas reguler apabila telah menunjukkan kemampuannya dalam bersosialisasi dengan peserta didik lainnya di sekolah, bukan hanya di kelasnya, mampu mengikuti aturan sekolah, serta tidak menunjukkan perilaku yang menyimpang.

Melihat fenomena kelas layanan khusus tersebut, jelas lingkungan belajar dipahami hanya pada aspek sekolah dan luar kelas, sedangkan peran psikologis pendidik tidak diperhatikan. Padahal dalam pedagogi pengharapan, menurut Paulo Freire, untuk menjadikan pendidik progresif yang mencita-citakan

pendidikan publik yang demokratis, bertanggung jawab, dan serius, perlu mengubah “wajah administrasi sekolah”. Dengan demikian, tentunya layanan pendidikan anak jalanan di sekolah merupakan upaya untuk mengelola beberapa aspek pendidikan agar dapat menjamin proses tersebut dapat berlangsung secara optimal bagi perkembangan anak sehingga memberikan manfaat yang semaksimal mungkin, baik bagi individu dan kolektivitas sosial.

Bila dianalisis lebih jauh hasil temuan pendidikan pembelajaran kelas rangkap bagi anak jalanan, khususnya bila dilihat dengan pedagogi pengharapan Paulo Freire, ternyata pendidikan pembelajaran kelas rangkap masih banyak menghadapi kendala, di antaranya: *Pertama*, hubungan guru dan peserta didik masih berperan sebagai subyek dan obyek; peserta didik hanya dijejali dengan pengetahuan yang harus mereka ketahui dan dihafalkan. Seperti halnya konsep Pendidikan Bank Paulo Freire. Dominasi guru sebagai pendidik masih sangat besar.

*Kedua*, para guru belum seluruhnya menerapkan bahwa peserta didik dapat menjadi Tutor Sebaya atau Tutor Kakak, di mana peran guru adalah merupakan fasilitator. Sehingga, peserta didik juga kurang berperan dalam proses belajar mengajar. Karenanya, proses dialog sebagaimana yang dikemukakan oleh Paulo Freire tidak berjalan sepenuhnya.

Pedagogi pengharapan merupakan suatu kehidupan dalam kerinduan kaum tertindas, dalam kedambaan mereka yang tidak dapat ditahan untuk memperoleh pendidikan yang sangat mereka butuhkan dan mereka cintai. Melalui pendidikan kaum tertindas dan pedagogi pengharapan disadarkan bahwa mereka dapat

menjadi manusia yang utuh serta dapat menyadari bahwa mereka muncul dari dunia dan mengenal dunia. Dengan cara itu, anak jalanan dapat mengubahnya dalam karya mereka.

Dengan uraian di atas, konsep pendidikan Paulo Freire termasuk filsafat pendidikan kontemporer. Dengan kata lain, konsep pendidikan Paulo Freire ini tidak hanya menekankan pada perubahan moral tetapi juga perubahan sistem politik pendidikan (praksis).

## 5.2. Catatan Kritis

Dalam perspektif pedagogis, pendidikan di Indonesia tampaknya kurang berhasil. Dengan kata lain, dunia pendidikan Indonesia sekarang dinilai kering dari aspek pedagogis, di mana sekolah tampak lebih mekanis, sehingga seorang anak sekolah cenderung kerdil karena tidak mempunyai dunianya sendiri. Untuk itu diperlukan adanya satu upaya baru dalam menjalankan proses belajar-mengajar. Salah satu konsep pendidikan yang dinilai tepat dijalankan di dunia ketiga, termasuk Indonesia adalah konsep pendidikan Paulo Freire yang menganggap bahwa “pendidikan merupakan proses pembebasan”.

Dalam pedagogi kaum tertindas dan pedagogi pengharapan, banyak realitas anak jalanan yang dapat diungkap, akan tetapi dalam pembahasan ini hanya diambil beberapa tema yang sangat penting dalam bidang pendidikan dan yang dapat dikaitkan dengan reorientasi pendidikan di Indonesia. Dengan pendidikan sistem *problem-posing* yang demokratis dan juga melihat bagaimana tanggapan berbagai pihak, Paulo Freire menekankan pentingnya pengharapan

(*hope*) dan impian (*dream*) dalam hidup manusia dan dalam pendidikan. Dia sendiri mengatakan bahwa manusia perlu mempunyai pengharapan untuk dapat mengubah dunia atau pun pendidikan yang ada.

Berdasarkan konsep pedagogi pengharapan, Paulo Freire mengatakan bahwa “pengharapan adalah kebutuhan ontologis manusia”, karena pengharapan sungguh penting untuk dapat membangun dunia yang lebih baik. Dalam konsep pendidikan Paulo Freire dan pedagogi pengharapan Paulo Freire khususnya, nilai yang dicari dan diperjuangkan dalam pendidikan pun mengalami pergeseran. Selama Orde Baru nilai kognitif yang terlihat dalam pencarian nilai ebtanas murni (NEM) sangat menonjol, sedangkan sekarang yang diharapkan adalah lebih menyeluruh, nilai keseluruhan manusia. Cukup lama sekolah bertekanan pada NEM dan gelar. Murid mencari dan mengusahakan mati-matian untuk mendapatkan NEM yang tinggi dengan segala macam les privat. Biro les muncul di mana-mana untuk mendongkrak ingatan murid. Karena mengejar gelar, maka muncul gejala penjualan gelar dan ijazah.

Untuk menjaga supaya pengharapan tetap *survive*, mutlak diperlukan kebahagiaan dalam hidup bersekolah. Para pendidik harus selalu menganalisis datangnya dan perginya realitas sosial. Demikian ini, gerakan yang memungkinkan adanya suatu sebab yang lebih tinggi untuk berpengharapan. Menurut A. Sudirja, pedagogi pengharapan yang dikemukakan Paulo Freire tidak banyak menjelaskan perubahan ataupun pembaharuan pemikiran. Karenanya, keduanya tidak perlu dibedakan. Hanya perlu beberapa catatan sejauh berkaitan

dengan konsep “pedagogi kaum tertindas” dan “pedagogi pengharapan”. Catatan Sudirja ini juga berlaku untuk konsep pendidikan Paulo Freire secara umum.

*Pertama*, dilihat dari perkembangan pemikiran dewasa ini, yang menolak dasar konsep pendidikan Paulo Freire, baik mengenai “struktur masyarakat yang tidak adil” atau pun “budaya diam” (*cultur of silence*) yang harus dibongkar, kiranya tidak tepat lagi. Misalnya dalam Anthony Giddens, dinamika masyarakat lebih dilihat sebagai praktik sosial (*social practice*) dalam rangka strukturisasi secara terus-menerus. Perubahan sosial tidak hanya dilihat dari kegiatan dan inisiatif para agen sebagai pelaku sosial saja, akan tetapi juga ditentukan (kalau tidak dibatasi) oleh struktur-struktur secara timbal-balik.

Dalam konteks itu, konsep pendidikan Paulo Freire tampaknya memperlihatkan pergeseran dari penekanan pada struktur dalam “pedagogi kaum tertindas” ke pelaku pendidikan (sosial) tertinggi dalam “pedagogi pengharapan”, yang diharapkan akan menentukan perubahan struktur sosial. Akan tetapi jika demikian, pergeseran penekanan ini tidak memberi pemecahan sosial yang benar, karena keduanya berat sebelah.

*Kedua*, Paulo Freire menolak gerakan “perjuangan kelas” yang digagas oleh Karl Marx, yang bersifat antogonis, yang memandang kelas “elit, borjuis” sebagai kelas yang harus dihancurkan, supaya terjadi masyarakat tanpa kelas. Sebagai gantinya, Paulo Freire memperkembangkan pemahaman aksi dialog, dalam rangka pendidikan untuk pembebasan. Ia membayangkan, berbagai macam pemikiran tentang pembebasan dapat saling dipertemukan dan hidup bersama-sama.

Pemahaman semacam ini banyak juga dikembangkan oleh Jürgen Habermas dalam teori komunikasinya. Meskipun ada perkembangan yang mencolok dari pemikiran dialog Martin Buber, misalnya, yang dikutip Paulo Freire dalam “pedagogi kaum tertindas” dengan pemahaman dialog yang semakin multi-lateral sebagaimana diterangkan dalam “pedagogi pengharapan, namun tampaknya Paulo Freire tidak terlalu mengembangkan pemikiran yang belakangan ini. Terminologi-terminologi yang digunakan untuk menerangkan metode dialog masih bersifat bilateral, antara guru dan murid, antara elit penindas dan kaum tertindas.

*Ketiga*, tetapi dari semuanya ini, tampaknya satu keunggulannya berdiri di antara teori dan praktik. Dari satu pihak, ia tidak jatuh dalam ekstrim pengembangan semacam “filsafat pendidikan” yang kering, meskipun pedagogi kaum tertindas sering dirujuk sebagai buku filsafat. Dari lain pihak, kendati kegiatannya yang bersifat pragmatis, dengan banyak perjalanan dan kunjungan ke berbagai wilayah operasional, ia tidak jatuh dalam aktivisme atau menjadi penggerak politik.

Kedua yang seperti itulah yang seringkali membuat orang sulit untuk menggolongkan Paulo Freire dalam suatu kedudukan yang jelas. Ia seperti memenuhi kedua kriteria itu, teoritikus dan praktikus, atau sama sekali tidak dari keduanya. Akan tetapi barangkali, justru dalam arti inilah, seperti dikatakan isterinya sendiri, Paulo Freire adalah seorang pendidik, edukator. Sebab, pendidikan merupakan bidang yang dalam kategori Aristoteles akan termasuk

dalam kelompok *ethica*, yaitu “pengetahuan untuk bertindak” (A. Sudirja, 2001: 13).

Pendidikan di Indonesia cukup lama hanya menekankan otak dan kepandaian. Kehebatan orang diukur dengan tingginya IQ, nilai rapor, dan ujian. Akibatnya dapat terjadi murid sangat pandai, tetapi emosinya tidak berkembang, dan jadi pengacau. Sekarang pendidikan harus lebih menyeluruh, seluruh pribadi orang dikembangkan termasuk emosi, perasaan, dan sifat-sifat orang ditekankan. Budipekerti mendapat tempat lagi. Terlebih sikap murid dalam belajar berdemokrasi mendapatkan tekanan besar. Bagaimana murid menerima gagasan teman yang berbeda dan rela hidup bersama dengan mereka yang berbeda, mendapat sorotan dan tekanan (Paul Suparno, 2001: 28).

Ujian nasional (UN) tahun ajaran 2004/2005 ini merupakan satu salah realitas kegagalan sistem pendidikan di Indonesia. Misalnya, di Yogyakarta yang dikenal dengan kota pelajar mengalami kelulusan nol persen di 13 SMA, satu Madrasah Aliyah (MA), 9 SMP, dan 4 Madrasah Tsanawiyah (MTs). Secara keseluruhan dari 86.818 siswa SMA/MA, SMP/MTs, dan SMK yang mengikuti ujian nasional, ada sebanyak 18.657 siswa atau 21,49% tidak lulus (*Kompas*, 1 Juli 2005).

Dari aspek layanan pendidikan, realitas kegagalan pendidikan tersebut menunjukkan bahwa upaya pemerintah menjadikan ujian nasional sebagai pemetaan pendidikan nasional sangat tidak relevan. Menurut Rektor Universitas Negeri Malang, Prof. Dr. Imam Syafi'ie, alangkah tidak proporsionalnya jika pemerintah mengujikan soal berskala nasional, sementara layanan pendidikan itu

masih sangat berbeda antar-sekolah, antar-daerah, dan antar-propinsi (*Kompas*, 30 Juni 2005).

Dalam sistem lama terlalu ditekankan adanya satu nilai saja yang benar. Maka, dalam pembelajaran Pancasila murid harus hanya mengiyakan dan menganggap itu satu-satunya nilai yang harus diikuti. Dalam proses pengajaran pun banyak guru menekankan satu-satunya jalan dalam memecahkan persoalan. Nilai di luar itu tidak diterima. Murid harus diajak untuk melihat dan merefleksikan adanya banyak nilai dalam hidup ini. Dengan menyadari adanya multi-nilai, dimungkinkan mereka hidup dalam perbedaan dan menghargai nilai dan orang lain. Penyeragaman dalam banyak hal dihilangkan karena tidak memberikan ruang kebebasan dan penghargaan kepada pribadi manusia.

Dalam pendidikan, cukup lama dibedakan antara laki-laki dan perempuan dalam setiap jenjang pendidikan. Dalam pemisahan itu perempuan dipandang sebagai kelas dua. Banyak contoh dalam buku pelajaran dan pengajaran yang menekankan bahwa laki-laki dan perempuan itu berbeda, laki-laki lebih unggul. Dalam *trend* sekarang mereka tidak dibedakan, tetapi dihargai sama. Hal ini tampak dalam memberikan contoh maupun dalam buku-buku, tidak boleh ada perbedaan gender lagi.

Bila di masa lalu tekanan lebih besar pada nilai lokal, nasionalisme, bahkan daerahisme, maka sekarang dimunculkan adanya kesadaran akan nilai global bahwa kita menjadi warga dunia yang lebih luas. Maka di samping pendalaman nilai lokal yang menjadikan akar hidup kita, kita juga diajak untuk menyadari kepentingan global dan tantangan global yang harus dihadapi. Nilai

universal lebih mendapatkan tempatnya, misalnya nilai keadilan dan hak asasi manusia (Paul Suparno, 2001: 28-29).

Pada zaman pra Orde Baru, menurut H. A. R. Tilaar (2000), tampak jelas bahwa pendidikan diarahkan pada kepentingan politik negara, yaitu untuk membangun nasionalisme, persatuan, dan penggalangan kekuatan bangsa. Dalam konteks ini, sistem pendidikan lebih diarahkan untuk menolak segala pengaruh asing. Tidak ada kebebasan berpikir, semua diarahkan ke nasionalisme sempit itu.

Pada zaman Orde Baru, tekanan pada segi ekonomi. Untuk itu, diperlukan kestabilan dan keamanan negara. Akibatnya, pendidikan diarahkan pada uniformitas, keragaman, baik dalam berpikir maupun dalam bertindak. Asas tunggal, wadah tunggal, organisasi tunggal, tidak boleh ada kompetisi, semua homogenitas ditekankan. Sampai soal agama pun dibentuk toleransi semua yang hanya di luar saja. Konflik tidak diperbolehkan, sehingga demokrasi tidak berjalan.

Sedangkan pada masa reformasi sekarang, pendidikan diharapkan lebih diarahkan pada pembangunan masyarakat madani, masyarakat yang bercirikan demokrasi, penghargaan hak asasi manusia (HAM), supremasi hukum, dan otonomi. Dalam arah ini, sistem pendidikan perlu mengarah ke model masyarakat tersebut yang lebih demokratis. Dalam bentuk perbincangan, seminar dan tulisan tentang arah pendidikan di Indonesia tampak kecenderungan menjadikan pendidikan di Indonesia lebih demokratis, seperti dilihat oleh H. A. R. Tilaar tersebut.

Cukup lama pendidikan di Indonesia dilakukan secara sentralistis, semua diatur dari atas, dari soal *policy* sampai dengan kurikulum dan seragam. Kurikulum, seragam guru, seragam siswa, sampai soal sepatu diatur dari pusat. Sekarang mulai ditekankan pada desentralisasi dan otonomi, di mana daerah atau kabupaten dan sekolah lokal mendapatkan tempat untuk menentukan *policy* tertentu dalam bidang pendidikan. Daerah lebih otonom, misalnya, punya wewenang untuk menentukan kurikulum muatan lokal, melaksanakan akreditasi, evaluasi, penentuan guru, dan sebagainya (Paul Suparno, 2001: 27).

Mengenai otonomi daerah dalam hal pendidikan masih dapat dipersoalkan, otonomi daerah atau juga otonomi sekolah? Ketakutan bila otonomi hanya pada Dati II adalah bahwa di beberapa Dati II tidak banyak ahli pendidikan yang dapat memberikan masukan dan pemikiran tentang mutu pendidikan dan tahu banyak tentang perencanaan, proses, dan persoalan pendidikan yang lebih menyeluruh. Bila para pejabat itu tidak tahu secara menyeluruh persoalan pendidikan, padahal mempunyai kekuasaan untuk menentukan *policy*, dapat terjadi bahwa mereka akan memaksakan idenya kepada sekolah. Bila hal ini terjadi, sekolah, terlebih sekolah yang bermutu akan mengalami hambatan, yaitu paksaan yang tidak tepat.

Tampaknya perlu otonomi sekolah. Dengan kata lain, sekolah diberi kebebasan dalam beberapa hal, seperti dalam menentukan beberapa bagian kurikulum lokal yang lebih sesuai dengan tekanan dan kekhususan sekolah tersebut. Bahkan, sekolah yang terakreditasi A dapat diberi kebebasan lebih besar. Dengan demikian, sekolah dapat berpacu mengungkapkan keunggulannya. Tentu,

sekolah yang tidak kuat dapat belajar dari sekolah yang kuat, atau paling sedikit dapat dibantu.

Perubahan yang juga menyolok adalah pengurangan dominasi negara pada bidang pendidikan. Dulu sekolah dan pendidikan terlalu diurus oleh negara. Pendidikan dijadikan alat negara, yaitu untuk menjaga ketertiban dan keamanan negara. Maka, tidak ada kebebasan dari sekolah, semua diatur oleh negara dan diarahkan kepada tujuan negara (pemerintah). Sekarang disadari bahwa masyarakat harus ikut berpartisipasi secara aktif dalam pendidikan. Ide-ide masyarakat ditampung dan bahkan diinginkan akreditasi pendidikan dilakukan oleh masyarakat dan bukan oleh negara lagi.

Pelaksanaan pendidikan cukup lama lebih diatur secara otoriter. Semua orang harus menurut apa yang diperintahkan dan diinstruksikan dari atas. Ruang untuk usul, mengajukan, dan protes tidak ada. Bahkan, bila protes dikatakan sebagai melanggar dan akan dikenai sanksi. Maka, kebanyakan siswa, guru, karyawan, dan pegawai pendidikan, semua menurut dan diam saja, termasuk bila diperlakukan tidak adil oleh pimpinan mereka.

Atas dasar fenomena perkembangan dinamika pendidikan di Indonesia, penulis dapat menyimpulkan bahwa kelebihan konsep pendidikan Paulo Freire mampu menghilangkan ketertindasan anak jalanan dan merealisasikan pendidikan yang demokratis, yang tampak pada pembahasan bab II dan III. Sedangkan, kelemahannya bahwa konsep pendidikan Paulo Freire ini ternyata tidak diminati oleh para ahli pendidikan, yang masih berpegang pada konsep pendidikan konservatif, sehingga bentuk praktiknya jarang kita temukan.

Kelemahan itu dapat dipahami karena Indonesia adalah negara berkembang dalam arus globalisasi, di satu sisi harus mengutamakan developmentalisme dan di sisi lain kemiskinan dan ketertindasan menjadi obyek kaum elit dan penindas. Penulis mengharapkan secara bertahap konsep pendidikan Paulo Freire dapat dipraktikkan dalam pendidikan anak jalanan sebagai proses pembebasan. Karena itu, secara fungsional konsep pendidikan kritis Paulo Freire ini lebih populer di kalangan aktivis lembaga swadaya masyarakat (LSM) “Kiri” yang anti *status quo* dan pro hak asasi manusia (HAM), sehingga bangunan ilmiah konsep pendidikan kritis Paulo Freire masih terus tumbuh dan berkembang.



## DAFTAR PUSTAKA

- Arief, Armei, "Upaya Pemberdayaan Anak Jalanan", *Jurnal Pemeriksa*, No.87, Oktober 2002.
- Bakker, Anton dan Ahmad Charris Zubair, *Metodologi Penelitian Filsafat*, Yogyakarta: Kanisius, 1990.
- Barnadib, Imam, *Filsafat Pendidikan: Sistem dan Metode*, Yogyakarta: Andi Offset, 1990.
- Bloch, Ernst, *Natural and Human Dignity*, terj. Dennis J. Schmidt, England: The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, and London, 1988.
- Brameld, Theodore, *Education as Power*, Boston, USA: Boston University, 1965.
- Brubacher, John S., *Modern Philosophies of Education*, New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Ltd., 1978.
- Collins, Denis, *Paulo Freire: His Life, Works and Thought*, New York: Paulist Press, 1977.
- Departemen Pendidikan Nasional, *Undang-undang RI Nomor 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*, Jakarta, 2003.
- Dirjen Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat Pendidikan TK dan SD, *Pedoman Operasional Kelas Layanan Khusus di Sekolah Dasar*, Jakarta: Diknas, 2004.
- Dhakiri, Hanif, *Paulo Freire: Islam dan Pembebasan*, Jakarta: Jembatan, 2000.
- Djumransjah, *Pengantar Filsafat Pendidikan*, Malang: Bayumedia Publishing, 2004.
- Escobar, Miguel, dkk. (ed.), *Dialog Bareng Paulo Freire: Sekolah Kapitalisme yang Licik*, terj. Mundi Rahayu, Yogyakarta: LKiS, 1998.
- Fromm, Erich, *Revolution of Hope: Toward a Humanized Technology*, New York: Bantam Book, 1971.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, trans. Robert R. Barr, New York: The Continuum Publishing Company, 1999.

- \_\_\_\_\_, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos, Australia: Penguin Books, 1972.
- \_\_\_\_\_, *Education: The Practice of Freedom*, trans. Myra Bergman Ramos, London: Writers and Readers Publishing Cooperative, 1974.
- \_\_\_\_\_, *Pedagogy in Process: The Letter to Guinea-Bissau*, trans. Carman ST. John Hunter, New York: The Seabury Press, Inc., 1978.
- \_\_\_\_\_, *Pendidikan sebagai Praktik Pembebasan*, terj. Alois A. Nugroho, Jakarta: Gramedia, 1984.
- \_\_\_\_\_, *Pendidikan Kaum Tertindas*, cet. I, Jakarta: LP3ES, 1985.
- \_\_\_\_\_, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*, trans. Patrick Clarke, The United States America: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1998.
- \_\_\_\_\_, *Pedagogi Hati*, terj. A. Widyamartaya, Yogyakarta: Kanisius, 2001.
- \_\_\_\_\_, *Pendidikan Masyarakat Kota*, Yogyakarta: LKiS, 2003.
- \_\_\_\_\_, *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan*, terj. Agung Prihantono, Yogyakarta: Penerbit READ dan Pustaka Pelajar, 2004.
- Fuad, Mohamad, "Pendidikan sebagai Proses Transformasi Sosial (Telaah terhadap Filsafat Pendidikan Paulo Freire)", *Tesis*, Program Studi Filsafat Program Pascasarjana, Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya Universitas Indonesia, Depok, 2003.
- Gramsci, Antonio, *Selection from the Prison Notebooks*, peny. dan terj. Quintin Hoare, Geoffrey Nowell Smith, Lawrence dan Wishart, London, 1971, dalam Roger Simon, *Gagasan-gagasan Politik Gramsci*, terj. Kamdani dan Imam Baehaqi, cet. IV, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004.
- Hegel, Friedrich, *Phenomenology of Spirit*, terj. A.V. Miller, Oxford: Oxford University Press, 1977.
- Irwanto, "Sekelumit Kehidupan Anak Jalanan," *Majalah Atma nan Jaya*, Tahun X, No. 3, Jakarta, 1997.
- Jalaludin, dan Abdulah Idi, *Filsafat Pendidikan*, Jakarta: Gaya Media Pratama, 1997.

- Murtiningsih, Siti, *Pendidikan Alat Perlawanan: Teori Pendidikan Radikal Paulo Freire*, Yogyakarta: Resist Book, 2004.
- Noor Syam, M, *Filsafat Pendidikan dan Dasar Filsafat Pancasila*, Surabaya: Usaha Nasional, 1988.
- Kaplan, Abraham, *The New World of Philosophy*, New York: Vintage, 1961.
- Pedoman Operasional Kelas Layanan Khusus SD*, 2003.
- Permadi, Gunawan dan Nila Ardhianie (ed.), *Anak Jalanan: Di Pengasingan Harapan*, Semarang: Yayasan Duta Awam, 1997.
- Power, Edward J., *Philosophy of Education: Studies in Philosophies, Schooling, and Educational Policies*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1982.
- Purwanto, M. Ngalm, *Ilmu Pendidikan Teoritis dan Praktis*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2002.
- Smith, William A., *Conscientizazao: Tujuan Pendidikan Paulo Freire*, terj. Agung Prihantoro, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001.
- Sudiardja, A., "Pendidikan Paulo Freire: Pendidikan Radikal tapi Dialogal," dalam *Basis*, No. 01-02, Tahun ke-50, Januari-Februari 2001.
- Sumardianta, J., "Pengalaman Konkret: 'Diselamatkan' Paulo Freire," *Wacana Wacana*, edisi 15, tahun IV, 2003.
- Sumarya, "Paulo Freire: Pendidikan yang Membebaskan," *Majalah Driyarkara*, Tahun VII, No. 2, Jakarta, 1 Juni 1978.
- Suparno, Paul SJ., "Relevansi dan Reorientasi Pendidikan di Indonesia", dalam *Basis*, No. 01-02, Tahun ke-50, Januari-Februari, 2001.
- \_\_\_\_\_, dkk., *Reformasi Pendidikan: Sebuah Rekomendasi*, Yogyakarta: Kanisius, 2002.
- Sindhunata, *Menggagas Paradigma Baru Pendidikan: Demokratisasi, Otonomi, Civil Society dan Globalisasi*, Yogyakarta: Kanisius, 2000.
- Stratton-Lake, Philip, "Hope", dalam *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*, London: Routledge, 2000.
- Sutrisno, Mudji, *Pendidikan Kemerdekaan*, Jakarta: Yayasan Obor Indonesia, 1995.

Tilaar, H.A.R., *Pendidikan, Kebudayaan dan Masyarakat Madani Indonesia: Strategi Reformasi Pendidikan Nasional*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2002.

\_\_\_\_\_, *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*, Jakarta: Grasindo, 2002.

Tim Universitas Terbuka, *Laporan Monitoring dan Evaluasi Kelas Layanan Khusus di Sekolah Dasar*, Jakarta: Kerjasama Universitas Terbuka dan Dirjen Pendidikan Dasar dan Menengah Direktorat Taman Kanak-Kanak dan Sekolah Dasar, Depdiknas, 2003.

Watloly, Aholiab, *Tanggung Jawab Pengetahuan*, Yogyakarta: Kanisius, 2000.

Wihardit, Kuswaya, Sugilar, Ojat Darajat, dan Rosa Tosaini, "Studi Pengkajian dan Perintisan Pelayanan Pendidikan Melalui SD Alternatif bagi Anak Jalanan/Pekerja Anak (Studi Kasus di Kota Bandung dan DKI Jakarta)", *Laporan Hasil Penelitian*, Jakarta: Lembaga Penelitian Universitas Terbuka, Depdiknas, 2002.

#### **Surat Kabar Cetak dan Elektronik:**

Ahamd Najip, "Nilai Pedagogis Paulo Freire dan Masa Depan Pendidikan", dalam *Pendidikan Network*, <http://artikel.us/ahmadnajib.html>

Heryanto, Nunu, "Pentingnya Landasan Filsafat Ilmu Pendidikan bagi Filsafat (Suatu Tinjauan Filsafat Sains)", dalam [http://rudycr.tripod.com/sem1\\_012/nunu.htm](http://rudycr.tripod.com/sem1_012/nunu.htm)

"Ibu Kembar, Pahlawan bagi Anak Jalanan", Selasa, 7 Desember 2004, dalam <http://www.pdpersi.co.id/pdpersi/news/psejati.php3?id=1036>

ISCO (*Indonesian Sunshine Childern Organization*), dalam <http://www.1rstwap.com/isco/ind/profil.html>

"Jejak Langkah Puji Arini", 16 Mei 2005, dalam **FIGURPUBLIK.COM**

*Kompas*, 4 Desember 1998.

*Kompas*, 8 September 2000.

*Kompas*, 11 Agustus 2002.

*Kompas*, 20 Juli 2004.

*Kompas*, 2005.

*Kompas*, 30 Juni 2005.

*Kompas*, 1 Juli 2005.

Ngelem, *Haruskah Jadi Tradisi Anak-anak Jalanan?*,  
<http://www.ycb.net/id/articles.asp?ID=1000030>

Nuryanto, M. Agus, "Refleksi Pendidikan Bersama Paulo Freire", dalam *Kompas*,  
<http://www.kompas.com/kompas-cetak/0305/05/opini/275458.htm>

Semiawan, Conny, "Memelihara Integrasi Sosial dan Menegakkan HAM Melalui Pendidikan Multikultural," 2003, dalam <http://www.ham.go.id/index-HAM.asp?menu=artikel&id=33>.

Setiawan, Muhammad, "Filsafat Pendidikan dan Implikasinya", dalam *Rumah Belajar Indonesia*, <http://www.rumahbelajarindonesia.com/FPI.htm>

Shalahuddin, Odi, "Kekerasan terhadap Anak Jalanan", dalam [http://anjal.blogdrive.com/archive/cm-5\\_cy-2004\\_m-7\\_d-14\\_y-2004\\_o.html](http://anjal.blogdrive.com/archive/cm-5_cy-2004_m-7_d-14_y-2004_o.html)

Sihotang, Kasdin, "Pedagogi Pengharapan", dalam *Suara Pembaharuan Daily*,  
<http://www.suarapembaharuan.com/News/2002/09/07/Editor/ed03.htm>

*Suara Merdeka*, 12 November 2004.

Ratih, Ayu, dkk., "Tim Media Kerja Budaya," dalam *Media Kerjabudaya*,  
<http://mkb.kerjabudaya.org/mbk-052001/mkb-pokok-052001/pokok-4-52001.htm>

Wijayanto, Thomas Pudjo dan St. Sularto, "Belajar-Mengajar di Indonesia: Kembalikan Pendidikan pada Rakyat", *Kompas*,  
<http://www.kompas.com/kompas-cetak/0009/08/dikbud/kemb25.htm>